



HAL
open science

Effet de la modalité de lecture sur la compréhension en sixième et cinquième

Louise Bonetti, Maëlys Chavernac

► **To cite this version:**

Louise Bonetti, Maëlys Chavernac. Effet de la modalité de lecture sur la compréhension en sixième et cinquième. Sciences cognitives. 2016. dumas-01357185

HAL Id: dumas-01357185

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01357185>

Submitted on 29 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ACADÉMIE DE PARIS
UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**EFFET DE LA MODALITÉ DE LECTURE SUR LA COMPRÉHENSION
EN SIXIÈME ET CINQUIÈME**

Directrices de mémoire :
BILLARD Catherine
TOUZIN Monique

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2015-2016

BONETTI Louise
31 mai 1990

CHAVERNAC Maëlys
16 juin 1992

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier Mesdames Catherine Billard et Monique Touzin pour nous avoir proposé ce sujet qui nous a aussitôt intéressées, pour leur aide précieuse et leurs conseils avisés qui nous ont permis de mener à bien notre travail.

Nous tenons par ailleurs à remercier Madame Lucile Artus d'avoir très aimablement accepté d'être rapporteur de notre mémoire.

Merci aussi à Michel Quinton, directeur du collège des Fracs-Bourgeois, à Adeline Madert, directrice adjointe du collège des Fracs-Bourgeois et à Fabien Madert, directeur du collège Saint-Joseph pour leur accueil. Merci également au professeur de français Nathalie Coupé du collège Saint-Joseph et à Madame Cruz qui ont accepté de prendre du temps avec nous, malgré leur planning déjà bien chargé, pour organiser les passations.

Enfin, merci à nos proches pour leur soutien tout au long de l'année.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Nous soussignées Louise Bonetti et Maëlys Chavernac, déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce mémoire.

Signatures :

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : THÉORIE	2
1. LA LECTURE	2
Partie rédigée par Louise Bonetti	
1.1 L'acte de lire	2
1.1.1 <u>L'acte lexique nécessite de décoder et de comprendre ce qui est lu</u>	2
1.1.2 <u>Oral et écrit : entre continuité et rupture</u>	4
1.1.2.1 Points communs et continuité	4
1.1.2.2 Différences	5
1.1.2.2.1 Le canal et l'émetteur	5
1.1.2.2.2 La temporalité	5
1.1.2.2.3 Le découpage des unités	6
1.1.2.2.4 Le support	6
1.2 Décodage et compréhension	6
1.2.1 <u>Les différences</u>	6
1.2.1.1 Les objectifs	6
1.2.1.2 Les pré-requis	6
1.2.1.3 Les domaines d'application	6
1.2.1.4 Le contexte	7
1.2.1.5 La durée	7
1.2.2 <u>Le décodage : les pré-requis</u>	7
1.2.2.1 La conscience phonologique	7
1.2.2.2 La mémoire phonologique à court terme	8
2. LA COMPRÉHENSION	8
Partie rédigée par Maëlys Chavernac	
2.1 Pré-requis à la compréhension écrite	8
2.1.1 <u>La compréhension orale</u>	8
2.1.2 <u>Le lexique</u>	8
2.1.3 <u>Les compétences morphologiques</u>	9
2.1.4 <u>La mémoire de travail</u>	10
2.1.5 <u>Les connaissances générales stockées en mémoire à long terme</u>	10
2.1.6 <u>Le raisonnement logique</u>	10

2.1.7 <u>Les connaissances en matière de structuration du récit</u>	10
2.2 La compréhension écrite	11
2.2.1 <u>Modélisation de la compréhension en lecture</u>	12
2.2.1.1 Le modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (1990) .	12
2.2.1.1.1 Le lecteur	12
2.2.1.1.2 Le texte	13
2.2.1.1.3 Le contexte	13
2.2.1.2 La compréhension étudiée sous l'angle du traitement de l'information	14
2.2.1.2.1 L'information de surface ou linguistique	14
2.2.1.2.2 L'information sémantique	14
2.2.1.2.3 La compréhension de textes en tant que construction	14
2.2.1.2.4 Les mémoires	15
2.2.1.2.5 Les connaissances sur le monde	15
2.2.1.2.6 Les inférences	16
2.2.1.2.7 La notion de situation	16
2.2.2 <u>Difficultés intervenant dans la compréhension écrite</u>	17
2.2.2.1 Au niveau lexical	17
2.2.2.2 Au niveau morphologique	17
2.2.2.2.1 Les dérivations	17
2.2.2.2.2 Les flexions verbales	18
2.2.2.2.3 Les flexions muettes à l'oral	18
2.2.2.3 Au niveau syntaxique	18
2.2.2.4 Au niveau textuel	19
2.2.2.4.1 Les macroprocessus	19
2.2.2.4.2 Les inférences	20
2.2.2.4.3 La métacognition	20
2.3 État des lieux actuel des capacités de compréhension au début du collège	21
3. LES DEUX MODALITÉS DE LECTURE	22
3.1 La lecture oralisée	22
3.2 La lecture silencieuse	22
3.3 Impact des deux modalités de lecture sur la compréhension	23
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	25
1. PROBLÉMATIQUE	25
2. HYPOTHÈSES	25

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	28
1. POPULATION	28
1.1 Critères d'inclusion et d'exclusion	28
1.2 Synthèse de l'échantillon préliminaire	28
2. MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL	30
2.1 Épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière »	30
2.1.1 <u>Description générale des épreuves</u>	30
2.1.2 <u>Description de « La star du rap »</u>	31
2.1.2 <u>Description de « L'apprentie sorcière »</u>	31
2.2 Épreuves de lecture de référence utilisées pour la validation externe	31
2.2.1 <u>« Le vol du PC »</u> (Boutard et coll., 2006)	32
2.2.1.1 Description du test et modalités de passation	32
2.2.1.2 Recueil des données et cotation des épreuves	32
2.2.2 <u>« Le rêve de Kevin » issu de la L2MA-2</u> (Chevrie-Muller et coll., 2010)	32
2.2.2.1 Description du test et modalités de passation	32
2.2.2.2 Recueil des données et cotation des épreuves	33
3. PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNÉES	33
3.1 Rencontre avec l'élève	33
3.2 Déroulement des passations et matériel utilisé	33
3.3 Séquence de passation	34
3.4 Cotation des épreuves	35
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS	36
1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	36
1.1 Rappel de l'objectif de l'étude	36
1.2 Effectif final	36
1.3 Traitement des données	36
2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES VARIABLES QUANTITATIVES ...	37
3. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX NIVEAUX	
SCOLAIRES	37
4. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX COLLÈGES	39
5. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX MODALITÉS DE	
LECTURE	41
6. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX SEXES	43

7. COMPARAISON DES RÉSULTATS SELON L'ORDRE DE PASSATION ..	45
8. ANALYSE DE CORRÉLATION	46
8.1 Analyse de corrélation des temps de lecture	46
8.2 Analyse de corrélation du nombre d'erreurs	47
8.3 Analyse de corrélation des scores de compréhension de lecture	47
9. COMPARAISON DES SCORES DE COMPRÉHENSION OBTENUS APRÈS PREMIÈRE COTATION ET APRÈS COTATION SIMPLIFIÉE	47
10. ÉTUDES DE CAS	49
10.1 Étude de cas n°1 ...(Maëlys Chavernac).....	49
10.2 Étude de cas n°2 ...(Louise Bonetti).....	51
CHAPITRE 4 : DISCUSSION	54
1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	54
2. REGARD CRITIQUE	57
2.1 La population	57
2.2 Le matériel	59
2.3 Les conditions d'évaluation	59
3. APPORTS DE L'ÉTUDE	59
3.1 Pratique scolaire	59
3.2 Pratique orthophonique	59
CONCLUSION	60

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition de la population en fonction du sexe, du niveau scolaire et du collège	28
Tableau 2. Répartition de la population en fonction du niveau scolaire et du sexe	29
Tableau 3. Caractéristiques des lieux de passation.....	29
Tableau 4. Ordre de passation et modalité de lecture	34
Tableau 5. Répartition des textes en fonction de la modalité de lecture, du collège, du sexe et du niveau scolaire	35
Tableau 6. Statistiques descriptives des variables quantitatives mesurées	37
Tableau 7. Statistiques descriptives en fonction du niveau scolaire	37
Tableau 8. Comparaison des moyennes entre les niveaux scolaires sixième et cinquième	39
Tableau 9. Statistiques descriptives en fonction du collège	39
Tableau 10. Comparaison des moyennes entre les deux collèges	40
Tableau 11. Moyennes du score de compréhension en fonction du collège, du niveau scolaire et de la modalité de lecture	41
Tableau 12. Interaction du collège avec le niveau scolaire et la modalité de lecture sur le score de compréhension	41
Tableau 13. Statistiques descriptives en fonction de la modalité de lecture	41
Tableau 14. Comparaison des moyennes entre les deux modalités de lecture	42
Tableau 15. Moyenne du score de compréhension en fonction de la modalité de lecture pour chaque niveau scolaire	43
Tableau 16. Interaction du niveau scolaire et de la modalité de lecture sur le score de compréhension	43
Tableau 17. Statistiques descriptives en fonction du sexe et de la modalité de lecture	43
Tableau 18. Comparaison des moyennes en fonction du sexe	44
Tableau 19. Interaction du sexe et de la modalité de lecture sur le score de compréhension	44
Tableau 20. Statistiques descriptives en fonction de l'ordre de passation	45
Tableau 21. Comparaison des moyennes en fonction de l'ordre de passation	45
Tableau 22. Coefficients de corrélation r de Bravais-Pearson obtenus entre « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » avec « Le rêve de Kevin » et « Le vol du PC »	46
Tableau 23. Scores obtenus par R. aux trois épreuves	51

Tableau 24. Scores obtenus par M. aux trois épreuves	53
---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Répartition de la population par catégorie socio-professionnelle des parents en fonction du collège	29
Figure 2. Répartition du groupe étudié selon le niveau scolaire	38
Figure 3. Répartition du groupe étudié selon l'épreuve de référence	38
Figure 4. Répartition du groupe étudié selon le collège	40
Figure 5. Répartition du groupe étudié selon la modalité de lecture de « La star du rap »	42
Figure 6. Répartition du groupe étudié selon la modalité de lecture de « L'apprentie sorcière »	42
Figure 7. Répartition du groupe étudié selon le sexe	44
Figure 8. Corrélation entre le score de compréhension après première cotation et le score de compréhension après cotation simplifiée, au collège des Francs-Bourgeois	49
Figure 9. Corrélation entre le score de compréhension après première cotation et le score de compréhension après cotation simplifiée, au collège Saint-Joseph	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS

« **App. sorcière** » : « L'apprentie sorcière »

E.T. : Écart-type

Max. : Maximum

Moy. : Moyenne

Min. : Minimum

Nb : Nombre

Score compré. : Score de compréhension

Tps : Temps

INTRODUCTION

Savoir lire une production écrite et la comprendre est essentiel dès l'enseignement primaire et plus encore au collège où l'écrit permet la transmission et la mise en œuvre des savoirs dans toutes les matières enseignées ; par ailleurs, au-delà des apprentissages académiques, la compréhension des messages écrits est indispensable dans la vie quotidienne.

Néanmoins, comprendre un texte écrit ne va pas de soi dans la mesure où cela requiert de nombreuses stratégies qui doivent se mettre en place, mais aussi un ensemble de processus de haut niveau qui sont contraints par les capacités langagières et mnésiques du lecteur (Giasson, 1990). À toutes ces compétences s'ajoutent les connaissances sur le monde qui continuent fortement de s'enrichir au début du collège, de même que le lexique et les structures syntaxiques vont se complexifier, permettant de faire toutes les inférences nécessaires à la compréhension.

La compréhension de textes écrits revient, en aval, à s'interroger sur la lecture, sans laquelle rien ne serait possible. Or un sujet peut lire dans deux modalités : oralisée ou silencieuse. Dans l'état actuel des connaissances, le consensus qui se dessine est le suivant : au début de l'apprentissage de la lecture, la lecture oralisée permettrait une meilleure compréhension (Elgart, 1978 ; Prior et coll., 2011) puis, à l'entrée au collège, les deux modalités donneraient les mêmes résultats en compréhension ; par la suite, à partir de la cinquième, certains auteurs affirment que c'est la lecture silencieuse qui favoriserait la compréhension (Prior et coll., 2011). Néanmoins, d'autres recherches ont fourni des résultats divergents (McCallum et coll., 2004 ; Collins, 1961).

Notre étude vise à rechercher s'il existe un effet de la modalité de lecture sur la compréhension d'élèves de sixième et cinquième. Pour cela, nous avons proposé à chaque élève deux textes de manière alternée, l'un en modalité oralisée et l'autre en modalité silencieuse et suivis de questions pour évaluer la compréhension. En outre, la validité des deux épreuves de lecture a été vérifiée en référence à des outils d'évaluation orthophonique actuels. L'objectif est que ces deux épreuves de lecture puissent être utilisées pour dépister rapidement des élèves de sixième et cinquième souffrant de difficultés de langage écrit n'ayant pas encore été décelées et pour pouvoir réévaluer à distance les enfants sans le biais d'un « effet re-test ».

Le premier chapitre présente la lecture et la compréhension écrite en tant qu'activités cognitives, les liens qu'entretiennent ces deux activités ainsi que les résultats de différentes études à propos de l'impact de la modalité de lecture sur la compréhension. Les chapitres suivant seront consacrés à notre étude empirique.

CHAPITRE 1 : THÉORIE

1. LA LECTURE

1.1 L'acte de lire

1.1.1 L'acte lexique nécessite de décoder et de comprendre ce qui est lu

La lecture est une acquisition fondamentale « perceptivo-sémantique » d'après Rondal et Seron (1982). Le but premier de l'activité de lecture est de comprendre des textes écrits, d'aboutir à un traitement sémantique en passant par le biais perceptif de signes graphiques et de se construire une représentation mentale cohérente.

Cette conception rejoint celle du modèle connexionniste de Seidenberg et McClelland repris par Sprenger-Charolles (2003) qui postule que trois codes s'activent face aux mots écrits :

- le code orthographique : ce code renvoie aux lettres qui composent le mot et lui donne sa forme graphique.

- le code sémantique : ce code renvoie aux connaissances conceptuelles nécessaires à la compréhension du mot.

- le code phonologique : ce code renvoie aux phonèmes et à l'organisation syllabique du mot, c'est le code qui sert à « oraliser » ce qui est lu.

Selon le modèle de Hoover et coll. (1996) la lecture nécessite deux compétences fondamentales et indispensables au sujet. La perturbation de l'une, de l'autre ou des deux entraînera des difficultés dans l'acte lexique. Ces deux compétences sont les suivantes :

- le décodage ou l'identification de mots (en lien avec les codes orthographique et phonologique), qui est un processus basé sur la correspondance graphème-phonème. La correspondance graphème-phonème, lorsqu'elle n'est pas automatisée, entraîne dès le milieu du CP de pauvres performances en lecture de mots (exactitude et rapidité moindre) et au sortir du cycle 2, de moindres habiletés en compréhension de textes (Gombert et coll., 2000). Cet apprentissage de la combinatoire va ensuite être relayé par la constitution d'un lexique graphique mental qui va permettre progressivement de reconnaître immédiatement les mots fréquents, déjà vus et dont le décodage ne suit pas strictement la correspondance graphème-phonème.

- la compréhension (en lien avec le code sémantique) qui est un processus cognitif de haut niveau, sous contrôle du sujet en lien avec d'autres compétences que nous détaillerons par la suite.

Dans ce modèle, le niveau de vocabulaire serait une composante à la fois cause et effet des deux compétences citées ci-dessus.

Ainsi d'après le modèle présenté (Hoover et coll., 1996), on peut établir trois catégories de lecteurs :

-1ère catégorie : les décodeurs débutants et les mauvais décodeurs chez qui l'identification des mots n'est ni automatisée ni rapide et qui s'appuient sur le contexte pour compenser les difficultés de décodage (West et Stanovich, 1978).

- 2ème catégorie : les mauvais compreneurs : Oakhill et Cain (2007) ont montré qu'il existe des mauvais compreneurs ayant des difficultés isolées de compréhension de textes en lien avec des difficultés de compréhension à l'oral. Pour autant, l'identification de mots est préservée. Stolthart et Hulme (1992) présentent également ce profil d'enfants avec des difficultés importantes en compréhension écrite sans difficultés de décodage mais présentant des difficultés dans la compréhension d'histoire présentées oralement.

Chauveau et Mayo (2004) évoquent une « intelligence verbale » dissociée du décodage qui permet à l'enfant de comprendre de façon juste et non approximative un message écrit produit par un émetteur absent. Cette intelligence permet aussi d'opérer et de raisonner sur la langue ainsi que de se poser des questions pertinentes face à un texte pour en extraire les principales informations.

Selon L'Observatoire national de la lecture (1998), ce type de lecteurs ignore les informations véhiculées par les phrases et la morphosyntaxe : Ils s'appuient sur des indices partiels en ne traitant que les éléments lexicaux ce qui ne leur permet pas de construire du sens.

Les difficultés de compréhension à l'oral sont celles qui affectent le plus l'efficacité de la compréhension de textes, tandis que les difficultés de décodage l'affectent moins : les mauvais décodeurs obtiennent une compréhension de 70% tandis que les mauvais compreneurs obtiennent une compréhension de 59% (Diakodoy, Stylianou et Karefilli 2005).

- 3ème catégorie : les lecteurs étant mauvais en décodage et en compréhension : c'est l'hypothèse la plus probante pour Hoover et Gough (1990) qui observent une forte corrélation entre décodage et compréhension : le bon décodeur sera un bon compreneur de même que le mauvais lecteur est mauvais généralement en compréhension et en décodage même s'il peut y avoir un petit écart entre les deux compétences.

En effet, malgré le fait que le décodage et la compréhension soient deux entités distinctes, il est certain que la compréhension ne se fera qu'à partir du moment où les processus de bas niveau, donc le décodage seront automatisés. C'est l'hypothèse de « l'efficacité verbale »

(Perfetti, 1985) : les processus d'identification des mots et de compréhension sont réalisés par un même ensemble de ressources limitées.

La maîtrise et l'aisance du décodage va permettre au jeune d'acquérir un niveau de compréhension écrite satisfaisant dans la mesure où les ressources peuvent être consacrées à des processus de haut niveau comme le traitement sémantico-syntaxique. En effet si le décodage est trop perturbé, le sujet perd la cohérence de ce qu'il lit et n'arrive pas à aboutir à un sens (Observatoire national de la lecture, 1998).

Richaudeau (1969-1976) met en avant le fait que plus la lecture est fluide et non ponctuée de retours en arrière meilleure est la mémorisation et l'accès au sens. Autrement dit, plus nous lisons vite, mieux nous arrivons à faire des liens sémantico-syntaxiques entre ce qui vient d'être lu et ce que nous lisons.

Ainsi d'un trouble du décodage peut découler en cascade un trouble de la compréhension.

Hoover et Gough (1990) ont montré la forte interaction entre ces deux entités en mettant en avant le fait qu'avec un bon décodage initial on lit plus, donc on a plus de chances de trouver et d'exercer des stratégies efficaces de compréhension. A son tour, la compréhension va devenir un stimulant incitant à lire et donc à exercer le décodage.

De surcroît, Casalis et Louis-Alexandre (2000) ont montré que les connaissances morphologiques et flexionnelles en GSM, qui relèvent d'un processus non spécifique à la lecture, davantage en lien avec la compréhension orale, expliquent 5,7 % de la variance dans un test de lecture étalonnée en 1^{ère} année (Batelem, Savigny, 1974) et 22% de la variance en compréhension écrite en 2^{ème} année (E.CO.S.SE, Lecocq, 1996).

L'étude de Casalis et Louis-Alexandre (2000), comme celle de Hoover et Gough (1990), confirment bien l'implication de processus de haut niveau dans la lecture et la compréhension écrite ainsi qu'une augmentation de l'implication de ces processus avec l'âge.

1.1.2 Oral et écrit : entre continuité et rupture

1.1.2.1 Points communs et continuité

Le Larousse (« Langage », s.d.) pose comme définition du langage, la suivante : « capacité observée chez tous les hommes d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) ».

L'oral rejoint l'écrit dans la mesure où tout deux sont des langages permettant aux humains de s'exprimer et de comprendre des messages.

Sur un continuum temporel, le langage oral est le premier à être acquis par l'enfant qui sait parler et comprendre ce qu'on lui dit avant de pouvoir écrire, lire et comprendre ce qu'il lit. Ainsi, il est normal que l'enfant au moment d'appréhender la compréhension écrite, s'appuie sur ses connaissances en langage oral et cela à tous les niveaux : phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Comme nous le verrons par la suite la compréhension du langage écrit est similaire et corrélée à celle du langage oral : seuls 10% des sujets ayant des difficultés face à l'écrit ont un taux de réussite de 80% en compréhension à l'oral.

1.1.2.2 Différences

La compréhension d'un discours oral ne peut se faire sur le même mode que la lecture d'un texte.

1.1.2.2.1 Le canal et l'émetteur

« Lire est une fonction langagière tout à fait particulière. En effet, sa maîtrise exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » (Vygotski, 1985).

La première abstraction dont il est question est la suivante : lorsqu'on lit (excepté pour les signes diacritiques) le langage est dénué de son aspect sensible, privé du son matériel, de la voix, des indices prosodiques, des mimiques et expressions faciales ; La deuxième abstraction consiste en le fait que la lecture se passe sans interlocuteur physique, la situation de communication est différée, il n'y a pas d'éléments contextuels et l'enfant doit créer lui-même sa propre motivation et mobilisation (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994).

Ainsi, à l'oral la perception est vocale et l'émetteur présent et à l'écrit elle est graphique et visuelle et l'émetteur est absent. Rondal et Seron (1982) qualifient la lecture de « situation originale » dans la mesure où le lecteur n'a pas le pouvoir d'agir sur l'émetteur pour lui faire modifier son message ou obtenir des explications afin de mieux comprendre : à l'écrit il est impossible de rectifier les erreurs d'interprétations.

1.1.2.2.2 La temporalité

Le lecteur peut contrôler la vitesse de lecture, choisir de lire vite ou lentement alors que celui qui écoute ne peut pas : il doit tout intégrer en temps réel.

A ce titre, un texte permet des choses qu'un discours ne permet pas : retourner en arrière et une moindre charge en mémoire de travail grâce à la permanence de la trace graphique. Il s'agit plutôt d'un « discours monologue » circonscrit dans un espace à plusieurs dimensions : ligne, page, feuille, livre (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994).

1.1.2.2.3 Le découpage des unités

A l'oral, la frontière des mots est marquée par la prosodie, la variation de la durée des consonnes et voyelles, les pauses et les silences (Boysson-Bardies, 1996).

Au contraire, à l'écrit, le découpage des unités de sens est marqué par les blancs et la ponctuation.

1.1.2.2.4 Le support

Lorsque l'enfant commence à se familiariser avec la lecture il doit également se familiariser avec un support jusque là inconnu (Rondal et Seron, 1982) : double page, schéma, encadrés, légendes, titres, notes, typographie.

Ces différences et ressemblances de traitement entre l'oral et l'écrit nous amènent à identifier les processus étant à l'œuvre en lecture, activité cognitive appartenant au langage écrit, et à voir leurs liens avec le langage oral ainsi que leur spécificité.

1.2 Décodage et compréhension

1.2.1 Les différences

En considérant que la lecture nécessite de décoder et de comprendre, regardons pour les deux processus ce qui diffère dans plusieurs domaines (Rondal et Seron, 1982) :

1.2.1.1 Les objectifs

L'objectif initial du décodage pur est la conversion de graphèmes en phonèmes, au delà du sens, alors que l'objectif de la compréhension est d'accéder au sens d'un texte.

1.2.1.2 Les pré-requis

A l'origine du décodage, il y a la conversion graphème-phonème. Les substrats de la compréhension, quant à eux, sont davantage en lien avec le langage oral notamment le niveau de vocabulaire et la compréhension orale.

1.2.1.3 Les domaines d'application

Le décodage est indépendant du domaine dans lequel il s'exerce, si on connaît la

conversion on peut lire n'importe quel texte, même si le thème nous est inconnu ou non familier.

A l'inverse, la compréhension est domaine-dépendante, limitée par les connaissances que l'on a dans le domaine en question, le niveau cognitif et les compétences lexicales.

1.2.1.4 Le contexte

Concernant le décodage, on note que les mauvais décodeurs sont sensibles au contexte. En effet une étude de Tulving et Gold (1963) montre qu'en tachistoscopie, la précision de l'identification des mots est majorée en fonction de la richesse du contexte sémantique présent avant.

S'agissant de la compréhension, les mauvais compreneurs ne bénéficient pas d'une facilitation contextuelle en raison de leur déficit sémantique, verbal et inférentiel. Ils sont moins sensibles aux relations sémantiques reliant les mots (Nation et Snowling, 1999).

En comparant les potentiels évoqués de trois groupes d'enfants (normo-lecteurs ; mauvais compreneurs et mauvais décodeurs), Arnott (2011) s'est rendu compte que l'onde N400 était la plus touchée chez les mauvais compreneurs, avec des pics d'amplitude plus petits et une absence de la réponse tardive. Or cette onde est liée au contenu ou représentation sémantique. Elle reflète la force de l'association auquel un concept est relié dans un contexte sémantique. Cela suggère bien une faiblesse des compétences sémantiques chez les mauvais compreneurs.

1.2.1.5 La durée

Lorsqu'on décode un logatome ou lorsqu'on reconnaît un mot existant déjà connu, l'opération est circonscrite dans un laps de temps précis dont le début et la fin sont identifiables. Ce temps de décodage varie en fonction de l'expertise en lecture et du contexte.

Il n'en est pas de même pour la compréhension qui est perfectible toute la vie durant et sans cesse enrichie par de nouvelles connaissances.

1.2.2 Le décodage : les pré-requis

1.2.2.1 La conscience phonologique

La prise de conscience que la langue parlée est composée de sons élémentaires s'appelle la conscience phonologique. C'est apprendre à décomposer les mots parlés d'abord en syllabes (« refrain » = 're' + 'frain') qui sont constituées de consonnes initiales ('fr') et d'une rime pour la deuxième syllabe ('ain'), chaque morceau pouvant être lui-même divisé

en phonèmes ('f', 'r', 'ain').

La conscience phonologique est l'une des compétences fondamentales pour apprendre à lire et conjointement une conséquence essentielle de l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2011).

C'est l'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique qui va permettre à cette décomposition en phonèmes d'apparaître (Cheung et coll., 2001).

1.2.2.2 La mémoire phonologique à court terme

La mémoire verbale à court terme joue également un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture. Ellis (1990) suggère que c'est l'acquisition des premières compétences en lecture qui stimule le développement des compétences phonologiques et de la mémoire phonologique à court terme.

Une étude (Gathercole & Baddeley, 1990) indique qu'un déficit des capacités de mémoire verbale à court terme peut expliquer les capacités déficientes dans le codage phonologique en mémoire à court terme chez les enfants dyslexiques et jouer un rôle central dans leurs troubles d'apprentissage de la lecture.

2. LA COMPRÉHENSION

Nous nous intéressons maintenant aux capacités sous-jacentes à la compréhension. La lecture d'un texte ne renvoie pas seulement à une simple activité de décodage, mais plutôt à une activité dynamique qui dépend de celui qui traite l'information, par conséquent au cours de laquelle le lecteur est actif.

2.1 Pré-requis à la compréhension écrite

2.1.1 La compréhension orale

Megherbi et Ehrlich (2004) ont montré que les mauvais compreneurs à l'écrit le sont aussi à l'oral et ils ont mis en évidence que, dès le cours préparatoire, les performances de compréhension à l'écrit et à l'oral sont significativement corrélées.

Lors de l'évaluation de la compréhension écrite en orthophonie, on ne pourra considérer celle-ci qu'après avoir évalué préalablement la compréhension orale.

2.1.2 Le lexique

Jusqu'à récemment, le vocabulaire n'était pas considéré comme un domaine important pour l'apprentissage de la lecture. Pourtant, aujourd'hui, Richek en fait l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture (2005). Pour Lecocq et coll. (1996), la capacité à

comprendre un texte lu dépend en grande partie des compétences que le sujet possède sur sa langue. À l'inverse, chez le lecteur expert, la lecture vient enrichir le langage oral.

Aussi, Bromley (2004) a conclu, après avoir passé en revue un certain nombre d'études sur le vocabulaire, que ce dernier stimule le développement de la compréhension écrite et de la fluence et améliore la réussite scolaire, la pensée et la communication.

L'apprentissage du lexique est l'un des cinq domaines essentiels à une lecture efficiente mis en avant par le National Reading Panel Report (National Reading Panel, 2000).

Stanovich (1986) a noté que les enfants ayant des difficultés en lecture ont généralement un vocabulaire moins développé que les bons lecteurs. Du fait de leurs difficultés, ils lisent moins et sont donc moins exposés à de nouveaux mots. Par conséquent, cette restriction du vocabulaire rend leurs progrès en lecture plus difficiles encore. Et finalement, les apprentissages en général sont donc plus difficiles.

Le développement du lexique chez l'enfant d'école primaire s'explique majoritairement par la dimension morphologique de la langue. En effet, selon une étude lexicologique de Rey-Debove (1984), les mots de notre vocabulaire sont majoritairement complexes et l'étude de Nagy et Anderson (1984) a montré que les mots lus par l'enfant à l'école primaire sont majoritairement morphologiquement complexes.

2.1.3 Les compétences morphologiques

D'après l'Encyclopédie Universalis (« Morphologie, linguistique », s.d.), la morphologie est « la partie de la grammaire qui s'occupe de la formation des mots par adjonction d'affixes à des thèmes ». La reconnaissance orale et écrite des mots complexes implique donc des traitements syntaxique et sémantique s'appuyant sur un traitement morphologique permettant d'identifier chacun des morphèmes les composant et de combiner les informations pour en récupérer le sens. D'après Rubin (1988), les élèves de CP ayant de faibles compétences morphologiques identifient moins bien les morphèmes à l'oral que les enfants de maternelle ou de CP ayant de bonnes compétences morphologiques, ce qui démontre l'importance des compétences morphologiques dans le développement du langage écrit et de sa compréhension. Or, d'après Dehaene (2007), ce sont ces mêmes morphèmes qui permettent de déduire le sens de mots inconnus. Une autre étude, menée sur des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et des adultes ayant également des difficultés à l'écrit, a complété la première étude de la façon suivante : la capacité à décomposer les morphèmes constitutifs d'un mot est très corrélée à la précision avec laquelle on se représente les mots complexes à l'écrit (Rubin et coll., 1991).

2.1.4 La mémoire de travail

Elle est destinée au stockage temporaire et à la manipulation de l'information verbale à traiter dans des tâches cognitives telles que la compréhension. Ses capacités sont donc, par définition, limitées. Lorsqu'on s'intéresse aux processus à l'œuvre dans la compréhension, il faut toujours prendre en compte les ressources mnésiques à court terme du sujet. Baddeley (1996) a modélisé le fonctionnement de la mémoire de travail : à l'oral, elle maintient l'information phonologique à traiter grâce à la composante boucle phonologique et ses sous-systèmes ; à l'écrit, elle permet de convertir du matériel écrit en code phonologique. La charge mnésique que représente le traitement d'un énoncé oral est plus importante que celle requise pour traiter un énoncé écrit.

D'après l'Observatoire national de la lecture (2000), la mémoire de travail permet de traiter l'information au fur et à mesure, de la mettre en lien et de la maintenir disponible afin que s'activent simultanément les connaissances stockées en mémoire à long terme.

Aussi, Richaudeau (1992) la considère comme essentielle à la compréhension dans la mesure où elle permet de tisser des liens entre les groupes de mots et de dépasser la compréhension lexicale insuffisante : plus la construction sémantico-syntaxique est complexe, plus la mémoire de travail est requise.

2.1.5 Les connaissances générales stockées en mémoire à long terme

Elles doivent être suffisantes afin de pouvoir faire des inférences et généraliser (Observatoire national de la lecture, 2000).

2.1.6 Le raisonnement logique

Il doit être efficace pour permettre une bonne compréhension, ainsi que la maîtrise des notions telles que les quantificateurs, les couleurs et les relations d'espace (Observatoire national de la lecture, 2000).

2.1.7 Les connaissances en matière de structuration du récit

Elles permettent d'extraire le schéma narratif (Blanc, 2009). Berman et Slobin (1994) ont mis en évidence un effet de l'âge : la présence d'éléments conventionnels dans la structuration du récit (cadre spatio-temporel, actions, conséquences, but) est plus importante chez les enfants de 8 ans que chez ceux de 6 ans, ces derniers étant davantage polarisés sur les informations relatives aux personnages.

Une corrélation entre niveau de compréhension et production d'un récit structuré existe également : les mauvais compreneurs produisent des histoires s'apparentant à une

énumération de faits, sans relations causales, alors que les bons compreneurs produisent une narration dans laquelle apparaissent clairement les motivations et buts des personnages et ce qu'ils mettent à l'œuvre pour y parvenir (Cain, 2009).

Les pré-requis exposés ci-dessus sont essentiels au développement de la compréhension écrite. La compréhension orale entretient des liens étroits et complexes avec la compréhension écrite. Mais on ne peut mettre en opposition un oral unique avec un écrit unique car, comme le mentionnent Dolz et Schneuwly (1998) : « certains écrits sont plus proches de formes considérées habituellement comme orales et réciproquement ». Un enfant présentant des difficultés de compréhension du langage oral présentera des difficultés de compréhension du langage écrit. Cependant, un enfant peut aussi présenter une bonne compréhension de l'oral mais une mauvaise compréhension de l'écrit. Il est ainsi possible de se demander si la compréhension est un processus général ou s'il existe une compréhension spécifique en fonction de la modalité orale ou écrite.

Diakidoy et coll., (2005) ont analysé l'effet de la modalité de présentation d'un texte sur la compréhension chez 612 élèves scolarisés en CE1, CM1, sixième et quatrième, à qui ils ont fait lire et écouter deux textes narratifs et deux textes informatifs. La compréhension a été évaluée à l'aide de tâches de vérification de phrases. De meilleurs résultats ont été trouvés après l'écoute des textes qu'après leur lecture individuelle jusqu'en CM1. Ensuite, entre le CM1 et la sixième, la compréhension est comparable dans les deux modalités. Puis, en quatrième, on observe une relation inverse, soit une meilleure compréhension après lecture de l'élève qu'après l'écoute, quel que soit le type de textes. Les résultats de cette étude corroborent la relation bidirectionnelle entre la compréhension orale et écrite et montrent également que le pouvoir prédictif de la compréhension orale sur la compréhension écrite s'estompe en fin d'enseignement primaire : à ce moment-là, la compréhension écrite devient plus autonome.

2.2 La compréhension écrite

« Vous autres livres vous devriez connaître vos places. Vous êtes juste bons à nous donner les faits et les mots simples ; nous, on fournit les pensées » (Melville, 1989).

La compréhension orale et la compréhension écrite ont pour point commun d'aboutir à une représentation mentale faisant sens. La construction d'une telle représentation met en jeu un ensemble de processus de haut niveau contraints par les capacités langagières et

mnésiques du lecteur, ainsi que par un contrôle métacognitif du lecteur. La compréhension écrite est une activité dynamique dans laquelle le lecteur est en interaction avec le texte.

2.2.1 Modélisation de la compréhension en lecture

Aujourd'hui, les modèles qui prédominent, concernant la compréhension écrite, sont des modèles interactifs et globaux et non plus séquentiels et hiérarchisés (Giasson, 1990). On considère que la compréhension écrite résulte d'une intégration de compétences (décodage, compréhension orale, connaissances générales, compétences pragmatiques, mnésiques...) qui s'activent en réseau et non plus linéairement.

Richaudeau (1992), qui partage l'idée d'une activation en réseau des compétences, affirme que l'accès aux significations et la construction de sens ont lieu grâce à des « nœuds linguistiques et sémantiques », lesquels existent « grâce à la syntaxe qui indique l'itinéraire à prendre ».

2.2.1.1 Le modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (1990)

Giasson (1990) a élaboré un modèle qui articule l'acte de lecture autour de trois variables fondamentales : le lecteur, le texte et le contexte. Le postulat est le suivant : plus ces trois variables seront imbriquées, meilleure sera la compréhension.

2.2.1.1.1 Le lecteur

La variable « lecteur » est composée à la fois de ce qu'il est (sa structure affective, liée à son attitude face à la lecture et à ses centres d'intérêt ; et sa structure cognitive, qui regroupe ses connaissances sur la langue et sur le monde) et de ce qu'il fait durant la lecture (les processus automatiques ou contrôlés). C'est la variable la plus importante et la plus complexe du modèle.

Selon Giasson (2013), cinq processus, mis en place par le lecteur et conditionnant la compréhension du texte, sont à l'œuvre simultanément au cours de la lecture :

- les microprocessus, opérant lorsqu'il s'agit de comprendre l'information contenue dans une phrase et sont donc très liés au décodage et à la reconnaissance des mots ainsi qu'à la lecture par groupe de mots.

- les processus d'intégration, à l'œuvre pour établir des liens entre les propositions d'une phrase et entre les phrases et donc liés à l'utilisation adéquate des référents et des connecteurs ainsi qu'aux inférences, c'est-à-dire pouvoir déduire ce qui n'est pas présent textuellement.

- les macroprocessus, qui concernent la compréhension globale du texte par la

reconnaissance des idées principales et l'élaboration de résumés. Les lecteurs débutants ou les mauvais lecteurs ont tendance à considérer comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non l'idée centrale du texte.

- les processus d'élaboration, qui permettent au lecteur de dépasser les attentes de l'auteur en faisant des prédictions, en se créant des images mentales, en éprouvant diverses émotions et en intégrant des informations du texte à ses connaissances.

- les processus métacognitifs, qui guident et ajustent la compréhension du lecteur en faisant appel à des stratégies, notamment lorsqu'il y a une perte de compréhension.

2.2.1.1.2 Le texte

La variable « texte » concerne la représentation que le lecteur se fait du texte et peut être appréciée sous trois aspects :

- l'intention de l'auteur, qui consiste en la détection de la visée du texte (informer, persuader...) et détermine les deux autres éléments.

- la structure, qui renvoie à la manière dont l'auteur a organisé les idées du texte.

- le contenu, qui renvoie aux connaissances et aux concepts que l'auteur souhaite transmettre.

2.2.1.1.3 Le contexte

La variable « contexte » inclut tout ce qui entoure le lecteur lorsqu'il est confronté à un texte et qui va influencer sur la compréhension du texte mais sans se rapporter aux connaissances du lecteur. C'est l'état dans lequel se trouve le lecteur au moment d'aborder l'activité de lecture. Trois types de contextes peuvent être distingués :

- le contexte psychologique, correspondant principalement à l'intention de lecture, à l'intérêt du lecteur pour le texte, sa motivation.

- le contexte social, comprenant l'intervention d'autrui pouvant aider à la compréhension du texte et le cadre de lecture.

- le contexte physique, se rapportant à toutes les conditions physiques influant sur la lecture mais aussi sur les apprentissages scolaires tels que le niveau de bruit et la température alentour.

Le contexte influence la compréhension et inversement : le lecteur ou les intervenants influencent le contexte. Le contexte et le lecteur entretiennent donc une relation à double sens.

2.2.1.2 La compréhension étudiée sous l'angle du traitement de l'information

Gineste et Le Ny (2002) exposent le fonctionnement de la compréhension, d'après les résultats de différentes recherches, dans le cadre de la théorie du traitement de l'information ; certains processus étant communs au modèle de Giasson (1990 ; 2013). Les énoncés sont considérés comme des messages. Ils contiennent de l'information, qui constitue la forme du message (« l'information de surface ») et ils véhiculent de l'information, qui constitue leur sens (« l'information sémantique »).

2.2.1.2.1 L'information de surface ou linguistique

D'origine perceptive visuelle lorsqu'on lit un énoncé, elle correspond à ce qu'il faut identifier et pré-traiter avant d'en trouver le sens et se subdivise en deux types :

- l'information lexicale, contenue dans la forme visuelle des mots, qui va activer leur représentation correspondante. D'après Gineste et Le Ny (2002), la correspondance entre représentation de la forme et signification est sujette à des variations d'un locuteur à l'autre et d'une langue à l'autre, mais de manière générale, les représentations sémantiques sont assez largement partagées à l'intérieur d'une communauté sociale et/ou linguistique et l'activation de la signification est toujours la dernière étape de la perception des mots.

- l'information grammaticale, qui englobe les marqueurs de genre, de nombre, les pronoms, les mots fonctionnels (porteurs d'une fonction grammaticale) et l'ordre des mots dans la phrase (en français, c'est essentiellement le noyau sujet/verbe ou sujet/verbe/objet).

2.2.1.2.2 L'information sémantique

L'information de surface véhicule une autre sorte d'information : le contenu du message, son sens, qui correspond à l'information sémantique. Le sens est toujours une interprétation de l'énoncé et doit être construit par le lecteur. Le sens est permis par des traitements cognitifs sémantiques : automatiques, rapides, non conscients et irrépressibles. Il nous est impossible de nous empêcher de comprendre une phrase que nous lisons.

2.2.1.2.3 La compréhension de textes en tant que construction

Le processus de compréhension repose sur un traitement de l'information de surface contenue dans l'énoncé et sur un traitement de l'information sémantique véhiculée par cet énoncé. Ce deuxième traitement est donc une construction ; ce qui est appuyé par le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988) qui décrit la façon dont les connaissances du lecteur interviennent durant l'élaboration de la représentation du texte : les connaissances générales notamment sur le monde, les mots, la syntaxe rendent possible

la construction des différents niveaux de représentation du texte (Kintsch et van Dijk, 1983) : structure de surface, microstructure et macrostructure sémantiques, modèle de situation. Les étapes dans la construction de la base du texte impliquent la formation des propositions correspondant directement à l'entrée linguistique, puis la sélection de voisins associés à la proposition construite (chaque proposition de la base de texte est un indice de récupération qui active les propositions lui étant étroitement associées dans les connaissances générales) et enfin l'inférence additionnelle de certaines propositions et la spécification des interconnexions entre tous les éléments. Le réseau construit, alors incohérent, est par la suite soumis au processus d'intégration permettant de former une structure cohérente du texte. Ainsi, le lecteur établit des liens entre les différentes propositions du texte et ses connaissances afin de construire une base de texte cohérente et de s'imaginer le monde représenté par le texte simultanément, avant de l'intégrer à ses connaissances antérieures.

2.2.1.2.4 Les mémoires

Comme nous l'avons déjà évoqué, la mémoire intervient dans nombre de processus nécessaires à la compréhension dans la mesure où elle permet d'activer les représentations sémantiques conservées en mémoire à long terme, plus précisément dans la mémoire sémantique, qui passent d'un état de repos à un état activé, avant d'être traitées. La mémoire sémantique intervient, après que sont activées en mémoire de travail, les représentations transitoires des mots. Elle permet d'assembler les représentations transitoires pour former une représentation sémantique plus large grâce aux connaissances déjà stockées en mémoire à long terme (Gineste et Le Ny, 2002).

L'étude de Seigneuric et coll. (2001) a montré que les enfants à faibles capacités mnésiques ont de moins bonnes facultés de récupération des représentations sémantiques que les enfants ayant de bonnes capacités mnésiques. La capacité de la mémoire de travail est donc un bon prédicteur de la compréhension de textes écrits chez l'enfant.

2.2.1.2.5 Les connaissances sur le monde

Chaque situation de compréhension permet de construire une représentation sémantique qui se présente comme un cas particulier d'une représentation plus générale. Elle prend part aux connaissances implicites du locuteur avec toutes les connaissances subordonnées sur le monde concernant notamment la causalité et les propriétés de l'espace et du temps.

2.2.1.2.6 Les inférences

Effectuer des inférences permet de comprendre ce qui est implicite. Les inférences sont influencées par la proximité dans l'énoncé, les marques grammaticales et la plausibilité sémantique en lien avec la connaissance du script. D'après Gineste et Le Ny (2002), un script est un schéma cognitif représentant une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne. Il permet de faire des inférences sur des aspects de la situation qui ne sont pas explicités dans le texte. L'information constitutive d'un script est mieux rappelée que l'information n'appartenant pas à ce script. Le plan qui organise les séquences d'actions en une structure hiérarchique de buts, s'il est connu de l'enfant, facilite la vitesse de traitement et la compréhension des informations (Stanké, 2006). Les inférences qui ont lieu au cours de la compréhension ne sont pas logiques mais plutôt naturelles : ainsi elles peuvent conduire à des erreurs.

Selon Oakhill et Yuill (1996), au cycle 3 et au-delà, les mauvais compreneurs font moins d'inférences que les bons compreneurs, n'ont accès qu'au sens superficiel et littéral du texte et sont peu capables d'exprimer le rapport entre un texte et son titre.

2.2.1.2.7 La notion de situation

Le résultat de la compréhension de phrases n'est pas seulement une représentation d'un événement ou d'une action en tant que tels mais une représentation de la situation entière dans laquelle l'événement ou l'action ont eu lieu, avec toutes leurs caractéristiques. L'attention sélective joue un rôle important dans la compréhension des situations en étant plutôt focalisée sur certaines composantes de la représentation que sur d'autres.

Pour conclure, la compréhension écrite serait le résultat de l'interaction de processus complexes et simultanés permettant d'aboutir à l'élaboration de représentations mentales cohérentes. C'est le lecteur qui crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intuition de lecture. De ce fait, plusieurs façons de lire un texte sont possibles et dépendent de celui qui lit le texte.

« La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; en effet pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens » (Giasson, 1990).

L'Observatoire national de la lecture (2000), en s'inspirant de ces modèles, s'est intéressé aux difficultés pouvant intervenir à chaque niveau de traitement.

2.2.2 Difficultés intervenant dans la compréhension écrite

2.2.2.1 Au niveau lexical

Il est certain que pour comprendre un texte, il faut d'abord en comprendre les mots. À ce titre, l'Observatoire national de la lecture (2000) fait part d'une forte corrélation entre le lexique et la compréhension écrite : 75 % à 14 ans et 66 % à 18 ans.

Ainsi, rencontrer un mot inconnu en lecture, mal le décoder ou mal le reconnaître, peut poser problème dans la mesure où cela va interrompre la chaîne des représentations sémantiques et les liens tissés entre les différents éléments. Néanmoins, il peut y avoir des moyens de contourner la difficulté tels que la déduction par le contexte ou l'appui sur la morphologie et les mots de la même famille déjà connus.

La compréhension va être également influencée par l'accès à la polysémie et à la sélection du polysème exact en fonction du contexte et de la cohérence textuelle.

2.2.2.2 Au niveau morphologique

L'Observatoire national de la lecture (1998) rapporte les chiffres de Rey-Debove : 80 % des mots du dictionnaire sont formés de morphèmes, c'est-à-dire de petites unités porteuses de sens. Les morphèmes les plus fréquents sont stockés dans le lexique mental : ils vont permettre de traiter les mots plurimorphémiques et de déduire le sens de mots complexes.

Une étude de Carlisle (1995) montre la forte corrélation entre performances morphologiques (décomposition, conscience morphologique) et compréhension de textes ; les performances phonologiques, quant à elles, seraient davantage liées au décodage.

D'après Elbro et Arnbak (1996), les adolescents dyslexiques utilisent beaucoup la reconnaissance de morphèmes comme stratégie compensatoire lorsqu'ils lisent des mots isolés et des textes.

Pour Shankweiler et coll. (1995), les dérivations posant le plus de difficultés aux enfants en ayant des difficultés de lecture seraient celles impliquant un changement phonologique.

Les problèmes que pose la morphologie au lecteur-compreneur sont les suivants :

2.2.2.2.1 Les dérivations

- les dérivations non transparentes comme « vide » et « vacuité ».
- les dérivations ayant l'apparence de dérivations constituées d'affixes : « répondre » ne veut pas dire « pondre à nouveau » ; et « démanger » ne veut pas dire « vomir ».

Une étude de Lecocq et coll. (1996) souligne le fait que chez les bons lecteurs, le traitement des affixes dérivationnels est meilleur à l'écrit qu'à l'oral alors que chez les

mauvais, il est identique. Cela montre bien que la fréquentation de l'écrit renforce la conscience morphologique, laquelle est à l'œuvre dans la compréhension de textes.

D'après ces auteurs, le traitement de l'affixe s'avère déterminant pour la compréhension, dans la mesure où il peut constituer un élément important pour le traitement syntaxique et par conséquent le traitement sémantique. Si l'enfant est mauvais décodeur il n'aura qu'une reconnaissance générale du morphème de base sans tenir compte des affixes.

2.2.2.2.2 Les flexions verbales

Il arrive que celles-ci modifient énormément le radical d'un verbe : à partir de « pouvoir », on a « peux », « pu » et « puisse ». Dubois parle non plus de flexions mais de « bases différentes » (Observatoire national de la lecture, 2000).

Le deuxième problème posé par les flexions est l'homophonie comme avec « marchait / marchaient » et « parlerons / parleront ».

2.2.2.2.3 Les flexions muettes à l'oral

Il s'agit surtout des flexions du /s/ et du /ent/ qui sont non prononcées à l'oral mais marquées à l'écrit, nécessitant donc un apprentissage et une automatisation.

Par ailleurs le /s/ est ambigu dans la mesure où son statut change en fonction de la morphologie : dans la morphologie verbale, il est rattaché au « tu » donc au singulier, et dans la morphologie nominale, il est rattaché au pluriel des noms réguliers.

2.2.2.3 Au niveau syntaxique

L'Observatoire national de la lecture (2000) mentionne la syntaxe comme étant le niveau de traitement marquant le moins le clivage oral-écrit dans la mesure où les structures employées dans les deux domaines sont fondamentalement les mêmes. Néanmoins, à partir du cycle 3, à l'écrit, les élèves vont se familiariser avec des structures syntaxiques plus diversifiées et élaborées que celle rencontrées dans les échanges conversationnels. Cela va avoir un impact sur les structures syntaxiques employées et surtout sur le type d'écrit auquel on a affaire.

Les éléments primordiaux à prendre en compte pour une bonne compréhension sont les connecteurs tels que : conjonctions, pronoms relatifs, adverbes, locutions temporelles et connecteurs logiques. Ces informations sont plus importantes que les informations lexicales et morphologiques dans la mesure où le sens d'une phrase ne peut se réduire à l'addition du sens de chacun de ses mots : il s'agira de la relation qu'entretiennent ces mots entre eux. Cela pose un premier problème à la compréhension : le repérage exact et fin des

fonctions des mots dans la phrase. Par exemple, la mauvaise compréhension d'une phrase passive ou d'une relative enchâssée peut aboutir à une représentation en contradiction avec ce que l'auteur a voulu signifier (exemple : « le garçon dont je te parle, que sa sœur appelle, prend son goûter » ; dans cette phrase il faut comprendre que le « que » se réfère à l'antécédent « garçon » et que c'est la sœur qui appelle, non pas le garçon).

Le deuxième problème que pose la syntaxe à la compréhension est l'ordre des mots dans la phrase, d'autant plus que certaines catégories sont mobiles comme les adjectifs et les adverbes. Dès lors, cela induit des nuances de sens à détecter comme dans : « heureusement ça se termine » versus « ça se termine heureusement ».

Le troisième problème est que la syntaxe peut entrer en conflit avec les prédictions et les associations sémantiques, surtout lorsqu'il s'agit de langage métaphorique (exemple : « je bois ses paroles »).

Bar Shalom et coll. (1993) ont montré que pour les normo-lecteurs, tout comme pour les mauvais lecteurs, certaines structures syntaxiques étaient particulièrement difficiles à traiter au niveau attentionnel. Or les faibles lecteurs, qui allouent énormément de ressources en décodage, sont d'autant moins disponibles et par conséquent ont de plus faibles performances en traitement syntaxique que les normo-lecteurs.

2.2.2.4 Au niveau textuel

Pour comprendre un texte, il faut intégrer les informations dans un ensemble et être capable de faire des inférences, ce qui est sous-tendu par les capacités de la mémoire de travail qui rend disponibles les connaissances stockées en mémoire à long terme et permet de maintenir certains éléments déjà lus et de les mettre en lien avec d'autres.

Cela renvoie au modèle de l'indexation d'événements de Magliano et coll. (1999) qui postulent que la situation décrite dans les récits est sans cesse réactualisée par le lecteur selon l'apport d'informations nouvelles par le texte. S'il y a une incohérence au niveau causal, temporel ou spatial, entraînant une rupture dans la compréhension, le lecteur doit mettre à jour l'index spécifique correspondant, le but étant d'avoir une représentation d'ensemble de la situation décrite.

2.2.2.4.1 Les macroprocessus

La compréhension globale d'un texte est liée à l'accès à son organisation et à sa structure. D'après Meyer et Freedle (1984), la mémorisation des textes narratifs est plus efficace lorsque la présentation des événements a lieu dans l'ordre conventionnel : cadre initial, élément perturbateur, séries d'actions et situation finale. En effet, l'ordre conventionnel

favoriserait la mémorisation en permettant d'économiser l'attention et d'intégrer les informations en un tout signifiant. Néanmoins, Fitzgerald (1984) admet que la facilitation de la compréhension grâce aux récurrences des structures observées dans chaque type de texte n'est valable que dans la mesure où le lecteur aura beaucoup côtoyé ces structures et qu'il aura été sensibilisé aux marques linguistiques qui les accompagnent. Cela souligne un lien entre fréquence de lecture et compréhension : plus on lit et plus on a de chances de pouvoir mettre en pratique des stratégies efficaces d'organisation de structures de textes.

2.2.2.4.2 Les inférences

C'est le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des situations ou des événements décrits (Fayol, 2004).

Ainsi, il sera plus complexe pour le lecteur d'effectuer des inférences s'il n'a aucune connaissance en lien avec le sujet traité ; ce qui prouve bien à quel point la compréhension est « domaine-dépendante », contrairement au décodage (Rondal et Seron, 1982).

Selon Kintsch et Keenan (1973), inférer requiert un coût cognitif et un ralentissement de la vitesse de lecture, ainsi les mauvais compreneurs ont des difficultés à inférer, de même que les mauvais décodeurs qui allouent déjà toutes leurs ressources à l'identification des mots.

2.2.2.4.3 La métacognition

L'Observatoire national de la lecture (2000) en donne la définition suivante : « la métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif. Relativement à la lecture, ces connaissances peuvent concerner nos propres possibilités de lecteur, les types de lectures que nous aimons et les stratégies que nous utilisons ». C'est un des processus évoqué par Giasson (1990), permettant de rendre la lecture plus efficace et le lecteur plus actif et impliqué.

Plus le niveau d'expertise en lecture augmente, plus le lecteur tend à mettre en place une lecture organisée pouvant passer par des résumés partiels au cours de la lecture ou des retours en arrière sur des segments importants (Pressley et Wharton-McDonald, 1997).

2.3 État des lieux actuel des capacités de compréhension au début du collège

Actuellement, en début de sixième, près d'un élève sur cinq est en difficulté à l'écrit (Daussin et coll., 2011). D'après les conclusions du Ministère de l'Éducation Nationale (2011), à l'entrée en sixième, 11% des élèves ont des difficultés de compréhension écrite et 2% ont de grandes difficultés ; en revanche, un tiers des élèves ont toutes les compétences attendues en fin de primaire concernant la compréhension écrite : ils peuvent traiter les informations d'un texte pour en comprendre finement le sens, hiérarchiser différents types d'informations et justifier une argumentation. En outre, ces dernières années, la proportion d'élèves en difficulté à l'écrit a augmenté. La maîtrise des mécanismes de base de la lecture, ainsi que le niveau de compréhension écrite des élèves moyens, restent stables. Ce sont les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) qui se sont dégradées et expliquent que le déficit de compréhension écrite se retrouve aggravé parmi les élèves les plus faibles. En fin d'école primaire, le pourcentage d'élèves faibles en compréhension de l'écrit a presque doublé en dix ans (Daussin et coll., 2011).

Les compétences langagières sont en baisse parmi les élèves des collèges publics hors éducation prioritaire et des collèges privés. Dans les zones d'éducation prioritaire, ce sont toutes les facettes de la lecture qui sont touchées par une baisse des compétences et même les mécanismes de base de la lecture (Daussin et coll., 2011). L'enquête PISA (2009) a révélé une aggravation des disparités sociales en France, en faisant ressortir que la corrélation entre les performances des élèves et leur milieu social s'est accrue ces dernières années.

Les filles ont des performances en compréhension écrite significativement meilleures que celles des garçons, dès l'enseignement primaire, en France ; avec un écart entre les deux sexes qui s'est creusé entre l'école primaire et la fin du collège, d'après les résultats de l'évaluation PISA (2009). Cette observation va dans le même sens que les résultats de 2003 et 2009 du Ministère de l'Éducation Nationale, qui ont conclu à une différence significative entre les performances des filles et celles des garçons en compréhension de l'écrit, en fin d'école primaire, en faveur des filles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011).

3. LES DEUX MODALITÉS DE LECTURE

3.1 La lecture oralisée

D'après Jean (1999), la lecture oralisée est le reflet des compétences du lecteur en lecture silencieuse dans la mesure où la maîtrise du rythme, de la mélodie et de la ponctuation révèle que le lecteur comprend ce qu'il lit. Il cite Svenbro (Jean, 1999) : « l'écrit est là pour produire un son dont l'oreille seule va connaître le sens ».

Richaudeau (1992) considère quant à lui que la lecture oralisée n'existe pas en tant que telle mais qu'il s'agirait plutôt de la répétition de ce qui a été visuellement perçu et compris: c'est une activité seconde étant peu représentative des capacités de compréhension mais très représentative des capacités de décodage.

Thélot (1993) stipule qu'en sixième, à un moment où le décodage est censé être automatisé, la lecture oralisée n'est plus un but en soi mais sert des objectifs tels que :

- le groupement des mots selon le sens, la mise en valeur de mots clés, un meilleur accès au découpage syntaxique.

- le marquage des pauses au moment opportun avec l'intonation juste.

- le renforcement des représentations orthographiques des mots.

- l'instauration d'une activité dialogique (échanges autour d'un texte, accès à un sens commun selon la reconnaissance d'un contexte culturel qui en contraint l'interprétation, confrontation des différentes interprétations) autour d'une activité monologique (la lecture).

L'Observatoire national de la lecture (2000) suggère, lui aussi, que la lecture à haute voix favorise la relation dialogique autour d'un texte et donc la mise en commun des interprétations individuelles en établissant un sens commun respectant la propre marge d'interprétation de chacun ; la lecture à haute voix est alors un acte de communication.

3.2 La lecture silencieuse

D'après Dehaene (2007), même lorsque nous lisons silencieusement, le codage phonologique serait automatiquement activé, nous obligeant à passer par la prononciation, qui correspond à la lecture oralisée.

Aussi, pour Golder et Gaonac'h (2004), une lecture purement visuelle est impossible car le codage phonologique est indispensable même en lecture silencieuse, et ce pour tous les lecteurs. Ils expliquent que l'existence de ce codage phonologique (à ne pas confondre avec les codages articulatoires, plus lents) est révélée par des épreuves de détection d'intrus car les sujets identifient mieux les erreurs lorsque le mot-cible est remplacé par un mot non homophone proche orthographiquement, que par un mot homophone.

3.3 Impact des deux modalités de lecture sur la compréhension

Dans une étude de McCallum et coll. (2004), 74 élèves scolarisés à l'école primaire et au collège, ont été répartis dans deux groupes. Chaque groupe a été soumis à l'une des deux modalités de lecture (oralisée ou silencieuse) sur des passages issus d'un test de compréhension écrite. La différence d'âge n'a pas été prise en compte. Par la suite, pour évaluer leur compréhension, un texte à trous qu'ils devaient compléter leur a été proposé. Les résultats montrent que les élèves ayant lu le texte en silence sont significativement plus rapides pour compléter les passages, mais les scores ne mettent pas en évidence de différence significative de compréhension entre lecture silencieuse et lecture oralisée.

Elgart (1978) a demandé à 45 élèves de CE2 de lire un texte oralement puis un autre silencieusement et enfin d'en écouter un troisième. Des questions à l'écrit étaient ensuite posées afin d'évaluer la compréhension. Les résultats ont montré que la lecture à haute voix était significativement plus efficace que la lecture silencieuse pour la compréhension, en CE2. Elgart donne comme possible explication que quand il lit à haute voix, l'enfant doit faire davantage attention aux mots. Également, il voit les mots mais aussi les entend (Swalm, 1972). De ce fait, la lecture à haute voix implique deux modalités sensorielles simultanément, contrairement à la lecture silencieuse (et à l'écoute) qui n'en implique qu'une à la fois.

Swalm (1972) a également comparé les trois modes de réception chez des CP, CE1 et CE2 et est arrivé à la conclusion que les meilleurs lecteurs comprenaient mieux après lecture silencieuse et lecture oralisée plutôt qu'après avoir écouté le texte ; les lecteurs moyens comprenaient aussi bien avec les trois modes et quant aux mauvais lecteurs, c'est écouter le texte qui était le plus efficace, suivi par la lecture orale puis la lecture silencieuse.

Miller et Smith (1989) se sont intéressés aux différences de compréhension après lecture oralisée, lecture silencieuse et écoute d'un texte. 83 élèves, scolarisés en classes de CE2, CM1 et CM2, ont lu des passages appropriés à leur niveau scolaire puis répondu à des questions de compréhension littérale et inférentielle.

S'agissant des mauvais lecteurs, les performances en compréhension suite à l'écoute ou à la lecture oralisée étaient identiques et toutes deux supérieures aux performances en compréhension suite à la lecture silencieuse. Pour les lecteurs moyens, l'écoute et la lecture silencieuse aboutissent à des performances équivalentes en compréhension et supérieures aux performances obtenues suite à la lecture oralisée. Pour les bons lecteurs,

les performances en compréhension après lecture oralisée et silencieuse sont équivalentes et elles sont meilleures que les performances obtenues en situation d'écoute.

Ces résultats suggèreraient que l'effet de la modalité sur la compréhension est corrélé à l'expertise en lecture.

Ainsi, chez Elgart (1978) on voit clairement une supériorité de la modalité orale par rapport à la modalité silencieuse, indépendamment du niveau de lecture alors que Miller et Smith (1989) expliquent la supériorité d'une modalité en fonction du niveau de lecture.

Une étude portant sur 173 enfants du CP à la cinquième (Prior et coll., 2011) a mis en évidence un impact de la modalité de lecture sur la compréhension en fonction du niveau scolaire. En effet, les résultats montrent que jusqu'au CM2 inclus, la lecture oralisée est la modalité qui permet les meilleures performances en compréhension. En sixième, il n'y a pas de différence significative entre lecture oralisée et lecture silencieuse. En cinquième, c'est la lecture silencieuse qui devient la modalité permettant la meilleure compréhension.

Cependant, Collins (1961) rapportait de meilleures performances en compréhension après lecture oralisée, dans une population d'élèves de troisième. Également, Holmes et Allison (1986) ont noté des résultats qui divergent de ceux de Prior et coll. (2011), puisqu'ils ont trouvé que les performances en compréhension pour des élèves de CM2 sont comparables, qu'ils lisent le texte à l'oral ou silencieusement.

Donc, la plupart des résultats concernant l'influence d'une modalité ou de l'autre sur la compréhension ne permettent pas de s'arrêter sur une conclusion unique et définitive, mais une tendance semble se dessiner : au début de l'apprentissage de la lecture ou pour les mauvais lecteurs, la lecture oralisée semble permettre de meilleures performances en compréhension, à l'entrée au collège ou pour les lecteurs moyens, les deux modalités semblent donner des résultats équivalents et puis aux alentours de la classe de cinquième ou pour les bons lecteurs, la lecture silencieuse semble être la modalité qui aide le plus la compréhension.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1. PROBLÉMATIQUE

Les études qui ont porté sur l'effet de la modalité de lecture sur la compréhension sont rares et n'ont pas abouti à une conclusion définitive. Il semble pourtant intéressant de vérifier, pour la pratique orthophonique comme pour la pratique enseignante, l'influence que peut avoir la modalité de lecture sur la compréhension : la lecture oralisée permet-elle une meilleure compréhension écrite que la modalité silencieuse ou inversement, et ce, chez tous les élèves de sixième et cinquième ou seulement chez certains?

Dans un premier temps, nous étudierons l'effet éventuel de la modalité de lecture sur la compréhension écrite d'élèves scolarisés en sixième et cinquième. Pour cela, nous comparerons les résultats obtenus après lecture de deux textes (décrits dans la partie 2.1 du chapitre 3) proposés à chaque élève de manière alternée : l'un en modalité oralisée et l'autre en modalité silencieuse. La lecture de chaque texte sera suivie de questions à l'oral, visant à évaluer la compréhension. Nous vérifierons la cohérence des résultats mesurés.

Dans un deuxième temps, nous vérifierons la validité des deux épreuves de lecture en question en s'assurant que leurs résultats sont corrélés et comparables à ceux de tests orthophoniques de référence, dans l'optique d'une utilisation pour dépister des collégiens de sixième et cinquième présentant des difficultés de lecture et d'une cohabitation de ces deux épreuves de lecture dans un test de dépistage afin que les enfants puissent être réévalués à distance sans risquer un « effet re-test ».

En accord avec cette problématique, nous avons élaboré un protocole expérimental dans l'intention de vérifier les hypothèses suivantes.

2. HYPOTHÈSES

Hypothèse 1 :

Le score de compréhension des élèves de cinquième serait meilleur que le score de compréhension des élèves de sixième.

Cette hypothèse se base sur le fait que les cinquièmes doivent avoir acquis une meilleure expertise en lecture et qu'ils sont donc plus disponibles pour mémoriser des informations et effectuer les inférences nécessaires à la compréhension.

Hypothèse 2 :

Les performances des élèves de sixième en compréhension, après lecture oralisée seraient équivalentes à celles obtenues après lecture silencieuse. En revanche, les performances des

élèves de cinquième en compréhension, seraient meilleures après lecture silencieuse qu'après lecture oralisée.

Cette hypothèse se base sur l'étude de Prior et coll. (2011) qui a montré qu'avant la sixième, les résultats en compréhension sont nettement supérieurs après lecture à voix haute ; puis qu'en sixième les deux modes de lecture donnent des résultats équivalents en compréhension et que c'est finalement à partir de la cinquième que la lecture silencieuse favorise la compréhension.

Hypothèse 3 :

Les filles auraient un meilleur score de compréhension que les garçons.

Cette hypothèse se base sur les résultats de l'évaluation PISA (2009), repris par Daussin et coll. (2011), qui ont révélé que les filles ont un score moyen en compréhension écrite significativement supérieur à celui des garçons, et cela dès l'enseignement primaire. Elle prend également appui sur les résultats du Ministère de l'Éducation Nationale, tant en 2003 qu'en 2009, qui ont montré que les filles obtiennent des performances supérieures à celles des garçons en compréhension de l'écrit en fin d'école primaire et que ces différences sont significatives les deux années (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011).

Hypothèse 4 :

L'ordre de passation pourrait avoir un effet sur les résultats obtenus aux deux épreuves de lecture. Nous pensons que les résultats pourraient être biaisés par le stress provoqué par la passation de la première épreuve ou par la baisse de la motivation ou des ressources cognitives pour l'épreuve proposée en second. Cependant, nous n'avons pas trouvé de littérature traitant d'un effet de l'ordre de passation, dans un cas de textes équivalents.

Hypothèse 5 :

Les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » seraient équivalentes concernant la vitesse de lecture, le nombre d'erreurs en lecture et le score de compréhension.

Hypothèse 6 :

Les deux épreuves de lecture seraient validées par rapport aux outils d'évaluation orthophonique déjà existants que sont « Le rêve de Kevin » issu de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et coll., 2010) pour la lecture silencieuse et « Le vol du PC » (Boutard et coll., 2006) pour la lecture oralisée.

Hypothèse 7 :

Après l'élaboration d'une première cotation de l'épreuve de compréhension de lecture qui a révélé que certaines questions de compréhension pouvaient parfois être complexes à coter et/ou ambiguës pour les enfants, nous avons créé une cotation simplifiée. Alors, nous vérifierons que les résultats de compréhension de lecture obtenus après cotation simplifiée sont équivalents aux résultats précédemment obtenus avec la première cotation ; et si tel est le cas, nous garderons cette cotation simplifiée qui simplifiera le travail de passation et de cotation des examinateurs.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

1. POPULATION

La population pour laquelle nous avons recueilli des données est constituée de 46 élèves scolarisés en classe de sixième générale et 46 élèves scolarisés en cinquième générale, répartis équitablement dans deux collèges, soit un effectif total de 92 enfants respectant les critères suivants.

1.1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion que nous avons retenus sont :

- une scolarisation en classes de sixième et cinquième générales,
- une autorisation parentale préalablement accordée par écrit.

Les critères d'exclusion que nous avons retenus sont :

- une rééducation orthophonique en cours,
- un bilinguisme pour lequel la langue parlée à la maison n'est pas le français et qui pourrait entraîner des difficultés de compréhension liées à une maîtrise imparfaite de la langue,
- un redoublement au cours de la scolarité.

1.2 Synthèse de l'échantillon préliminaire

Les caractéristiques des sujets recrutés sont présentées dans les tableaux qui suivent.

Tableau 1. Répartition de la population en fonction du sexe, du niveau scolaire et du collège

Collège	Classe	Filles		Garçons	
		N	%	N	%
Francs-Bourgeois	6 ^{ème}	12	52	13	56
	5 ^{ème}	11	48	10	44
Saint-Joseph	6 ^{ème}	6	32	15	56
	5 ^{ème}	13	68	12	44

Nous avons réussi à respecter la parité filles/garçons, sauf pour les sixièmes du collège Saint-Joseph parmi lesquels les filles sont sous-représentées.

Tableau 2. Répartition de la population en fonction du niveau scolaire et du sexe

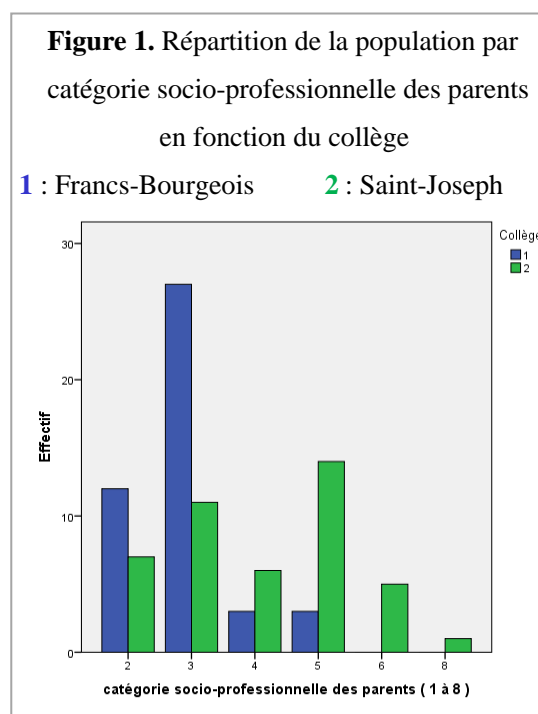
Classe	6 ^{ème}		5 ^{ème}	
	N	%	N	%
Filles	18	39	24	52
Garçons	28	61	22	48
TOTAL	46	50	46	50

Tableau 3. Caractéristiques des lieux de passation

Collège	Francs-Bourgeois	Saint-Joseph
Situation géographique	75004 Paris	93500 Pantin
Statut	Privé	Privé
Nombre d'élèves recrutés	46	46

Nous avons relevé la catégorie socioprofessionnelle des parents en utilisant pour ce faire la liste des catégories socio-professionnelles agrégées de l'INSEE (PCS 2003 – Niveau 1) (INSEE, 2003) :

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Autres personnes sans activité professionnelle



Les enfants sont répertoriés en fonction de la catégorie socio-professionnelle du parent la plus élevée.

Au collège des Francs-Bourgeois, on trouve des catégories socio-professionnelles élevées (avec une grande majorité de catégorie 3 : cadres et professions intellectuelles supérieures), alors qu'au collège Saint-Joseph, les catégories socio-professionnelles sont réparties de manière plus égale (on note cependant une légère majorité de catégorie 5 : employés). Les catégories 1 et 7 (respectivement agriculteurs exploitants et retraités) ne sont pas représentées.

2. MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL

Le dispositif expérimental prend appui sur quatre épreuves d'évaluation de la lecture que sont : « L'apprentie sorcière » et « La star du rap » (annexe D) pour les deux épreuves créées et que sont : « Le vol du PC » (Boutard et coll., 2006) et « Le rêve de Kevin » issu de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et coll., 2010) pour les épreuves de référence.

2.1 Épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière »

Nous devons la création et la standardisation de ces deux épreuves de lecture à Violaine Baille, Nedjma Messaouden et Monique Touzin, orthophonistes et à Catherine Billard, neuropédiatre. Aussi, elles ont été en partie standardisées et étalonnées, pour le niveau scolaire sixième, par les étudiantes Anne-Hélène Picot et Stéphanie Leclercq (Leclercq, S. et Picot, A.-H., 2015).

Notre travail propose de standardiser et d'étalonner ces deux épreuves de lecture pour des enfants scolarisés en classes de sixième et cinquième.

Les deux épreuves de lecture ont pour objectifs de repérer rapidement les difficultés de lecture chez des collégiens de sixième et cinquième en cohabitant dans un test de dépistage afin que l'élève puisse être réévalué à distance sans le biais d'un « effet re-test ».

2.1.1 Description générale des épreuves

Les deux textes « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ont été réalisés dans un souci de plaire à des pré-adolescents en traitant de thèmes largement répandus et appréciés au collège, à savoir la musique (le rap) et la sorcellerie (avec des références à Harry Potter, figure de littérature des collégiens).

Les deux textes comportent des passages descriptifs, avec des détails à retenir et des passages nécessitant de faire appel à l'implicite et d'effectuer des inférences. Tous deux nécessitent « une lecture attentive et réfléchie cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation » comme figurant parmi les acquisitions attendues par l'enseignement du français au collège (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

Les deux textes sont par ailleurs très similaires quant au niveau lexical et aux structures syntaxiques employés. Les mots utilisés sont majoritairement fréquents. Pour les mots plus complexes, le contexte doit permettre à l'élève d'en comprendre le sens. Les phrases sont de longueur variable et peuvent être simples ou complexes. Des passages sont écrits au style direct et d'autres sont écrits au style indirect.

Chaque épreuve se compose d'une lecture chronométrée (oralisée ou silencieuse) suivie d'un questionnaire de compréhension de lecture. La qualité de la lecture est évaluée en fonction des erreurs éventuelles en lecture oralisée.

Le questionnaire de compréhension de lecture évalue la compréhension écrite par des questions posées oralement à l'élève sur chaque texte. Le questionnaire comprend des questions : ouvertes ou fermées, nécessitant d'effectuer des inférences et évaluant les capacités mnésiques de l'enfant puisque nécessitant de se rappeler des éléments descriptifs.

2.1.2 Description de « La star du rap »

Ce texte (annexe D) de 543 mots, soit une page écrite en police Calibri taille 12, est conçu pour un temps de lecture d'environ 5 minutes. L'histoire est la suivante : une collégienne qui ne sait ni chanter ni jouer d'un instrument doit préparer la fête de la musique avec ses camarades de classe.

Le vocabulaire employé a majoritairement trait à la musique.

Le questionnaire de compréhension de lecture de 18 questions, notées au total sur 28 points, fait suite à la lecture du texte.

2.1.3 Description de « L'apprentie sorcière »

Ce texte (annexe D) de 526 mots, soit une page écrite en police Calibri taille 12, est conçu pour un temps de lecture d'environ 5 minutes. L'histoire est la suivante : une collégienne passionnée par le monde des sorciers, notamment par la série littéraire Harry Potter, reçoit un curieux appel de quelqu'un qui va lui jouer un tour.

Le vocabulaire employé concerne principalement la sorcellerie.

Le questionnaire de compréhension de lecture de 17 questions, notées au total sur 28 points, fait suite à la lecture du texte.

2.2 Épreuves de lecture de référence utilisées pour la validation externe

Les deux épreuves de référence choisies sont « Le vol du PC » et « Le rêve de Kevin ». Ces outils d'évaluation de la lecture ont été standardisés, étalonnés et validés, mais leurs modalités d'évaluation diffèrent. « Le rêve de Kevin » ne permet pas d'étudier autant de facettes différentes du langage écrit que le permet « Le vol du PC ».

Nous n'avons pas trouvé d'épreuves de lecture oralisée et silencieuse qui aient exactement les mêmes modalités d'évaluation. D'autre part, très peu d'outils existent pour évaluer la lecture silencieuse.

2.2.1 « Le vol du PC » (Boutard et coll., 2006)

2.2.1.1 Description du test et modalités de passation

Son objectif est l'évaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans : vitesse de lecture, qualité de lecture, processus d'adressage, processus d'assemblage et compréhension de lecture. Cet outil permet d'objectiver un déficit de la lecture, de vérifier si le langage écrit est fonctionnel et de définir un programme de rééducation adapté ainsi que d'apporter des éléments objectifs en cas de demande de tiers-temps.

L'étalonnage a été effectué sur 620 élèves (310 filles et 310 garçons) scolarisés de la sixième au BTS et ayant entre 11 ans et 18 ans. Les tables d'étalonnage des scores de lecture et de compréhension, en fonction de l'âge, pour les filles et pour les garçons, sont fournies dans le manuel.

Le test est individuel et consiste dans un premier temps en la lecture oralisée d'un texte d'une trentaine de lignes dont le thème a été choisi pour susciter l'intérêt des adolescents.

Le sujet doit dans un deuxième temps effectuer un récit oral de ce texte de mémoire et, pour les récits trop concis, des questions complémentaires sont proposées en annexe du test. Il doit ensuite répondre à des questions ouvertes sur le texte. Enfin, trois épreuves écrites sont proposées après consigne orale (Q.C.M, choix de titres et recherche d'informations dans le texte, qui lui est alors redonné pour cette dernière épreuve). Le temps de passation est de 10 à 15 minutes. Ce test permet d'analyser le temps de lecture d'un texte, les erreurs de lecture et la compréhension en lecture.

2.2.1.2 Recueil des données et cotation des épreuves

Les résultats sont recueillis en fonction du sexe et de l'âge de l'enfant et selon le protocole général du test.

La cotation se fait selon les directives fournies par le manuel de « Prise en main rapide de l'épreuve ». Chaque épreuve est cotée (note brute) et associée à une déviation standard obtenue à partir des tableaux d'étalonnage.

2.2.2 « Le rêve de Kevin » issu de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et coll., 2010)

2.2.2.1 Description du test et modalités de passation

L'objectif de ce test est l'évaluation individuelle de la compréhension après lecture silencieuse d'un texte pour des élèves de CM2 et sixième.

Lorsque l'enfant a fini de lire, une relecture lui est proposée s'il le souhaite, puis le texte lui est retiré et viennent les questions. Ces dernières demandent de faire appel à l'implicite et de bien retenir certains détails afin de ne pas effectuer de contre-sens. Si à la question 8,

il manque un ou plusieurs des quatre éléments attendus, l'enfant peut relire partiellement le texte et la question 8 lui est posée à nouveau.

2.2.2.2 Recueil des données et cotation des épreuves

Les données sont recueillies en fonction du niveau scolaire de l'enfant et selon le protocole général du test.

La cotation se fait selon les directives fournies par le manuel. Les réponses aux questions donnent lieu à une cotation différente en fonction du nombre d'éléments attendus (1 ou supérieur à 1). L'épreuve est cotée (note brute) et associée à une déviation standard. Les questions sont au nombre de 13 et notées sur 17 points.

3. PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNÉES

Les deux épreuves de lecture « L'apprentie sorcière » et « La star du rap » ont été proposées aux 92 élèves entre janvier et mars, soit au deuxième trimestre de l'année scolaire, à la suite l'une de l'autre, le même jour, à chaque élève. Au collège des Francs-Bourgeois, les passations se sont déroulées de façon individuelle, uniquement pendant les heures de permanence dans des locaux mis à notre disposition. Au collège Saint-Joseph, nous avons rencontré les élèves individuellement, sur le temps scolaire ou sur le temps de la récréation, également dans des salles spécifiquement mises à notre disposition.

Les épreuves de référence du « Vol du PC » et du « Rêve de Kevin » ont été administrées environ deux mois après les deux premières épreuves, entre avril et mai.

Les données recueillies pour chaque élève de manière individuelle concernent les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », ainsi que l'épreuve de lecture de référence « Le vol du PC » ou « Le rêve de Kevin ». Au préalable, nous avons établi un protocole général de passation (annexe A) destiné à l'examineur.

3.1 Rencontre avec l'élève

Nous présentons d'abord brièvement notre étude à chaque enfant que nous recevons individuellement, tout en le remerciant d'avoir accepté de participer. Puis nous remplissons sa fiche d'identification (annexe B).

3.2 Déroulement des passations et matériel utilisé

Le déroulement précis des épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » est régi par le protocole de passation de chaque épreuve que nous avons établi (annexe C). À chaque élève, nous commençons par énoncer la consigne (annexe C) de l'épreuve de

lecture chronométrée en fonction de la modalité de lecture demandée ; et nous utilisons une feuille de lecture « La star du rap » ou « L'apprentie sorcière » selon le texte proposé en modalité oralisée, sur laquelle nous notons les éventuelles erreurs de lecture. Nous avons également en notre possession un chronomètre pour relever le temps de lecture pour la lecture oralisée comme pour la lecture silencieuse et un enregistreur audio pour réécouter si nécessaire la lecture oralisée de l'élève.

Les planches textes « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » sont prêtées à l'élève et reprises à la fin de la lecture de chaque texte.

Ensuite, nous énonçons la consigne (annexe C) de l'épreuve de compréhension de lecture et nous remplissons une grille de compréhension par élève pour « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », après avoir mis en marche l'enregistreur audio.

Lorsque nous revoyons l'enfant, nous effectuons la passation du test de référence « Le vol du PC » ou « Le rêve de Kevin », de manière alternée selon les enfants.

3.3 Séquence de passation

L'ordre de passation des épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » est indiqué sur la fiche d'identification de chaque élève et alterné à chaque nouvelle passation selon l'ordre ci-dessous. Il en va de même pour la modalité de lecture attribuée à chaque épreuve, lecture oralisée (LO) ou lecture silencieuse (LS), qui est alternée selon les élèves. Par conséquent, chaque élève a dû lire « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », l'un en lecture oralisée et l'autre en lecture silencieuse.

L'ordre de passation et la modalité de lecture de « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ont été attribués de manière aléatoire à chaque élève mais alternée dans le but que les passations de chaque épreuve soient réparties de manière égale en fonction du sexe, du niveau scolaire et du collège.

Tableau 4. Ordre de passation et modalité de lecture

	1 ^{er}	2 ^{ème}
Élève 1	L'apprentie sorcière (LO)	La star du rap (LS)
Élève 2	La star du rap (LO)	L'apprentie sorcière (LS)
Élève 3	L'apprentie sorcière (LS)	La star du rap (LO)
Élève 4	La star du rap (LS)	L'apprentie sorcière (LO)

Pour l'épreuve de référence, chaque enfant s'est vu proposer soit « Le vol du PC », soit « Le rêve de Kevin » de manière aléatoire mais alternée dans le but que les passations de chaque épreuve de référence soient réparties de manière égale en fonction du sexe, du niveau scolaire et du collège.

Tableau 5. Répartition des textes en fonction de la modalité de lecture, du collège, du sexe et du niveau scolaire

	Collège Saint-Joseph		Collège des Francs-Bourgeois	
	6 ^{èmes}	5 ^{èmes}	6 ^{èmes}	5 ^{èmes}
« La star du rap » (lecture silencieuse)	3 filles 8 garçons	7 filles 6 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 5 garçons
« La star du rap » (lecture oralisée)	3 filles 7 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 7 garçons	5 filles 5 garçons
« L'apprentie sorcière » (lecture silencieuse)	3 filles 7 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 7 garçons	5 filles 5 garçons
« L'apprentie sorcière » (lecture oralisée)	3 filles 8 garçons	7 filles 6 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 5 garçons
« Le rêve de Kevin » (lecture silencieuse)	3 filles 8 garçons	7 filles 6 garçons	6 filles 7 garçons	5 filles 5 garçons
« Le vol du PC » (lecture oralisée)	3 filles 7 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 6 garçons	6 filles 5 garçons

3.4 Cotation des épreuves

Concernant la cotation de l'épreuve de lecture oralisée, nous avons noté les éventuelles erreurs de lecture sur la feuille de lecture que nous avons en notre possession pour chaque élève. Nous avons convenu de trois types d'erreurs à comptabiliser :

- mots erronés : le mot cible n'a pas été lu correctement par l'élève.
- ajouts : lors de la lecture, l'élève a ajouté un mot qui n'était pas écrit dans le texte.
- omissions : le mot cible n'a pas été lu.

En additionnant le nombre de mots erronés, d'ajouts et d'omissions, nous avons obtenu le nombre total d'erreurs de lecture oralisée.

Aussi, nous avons noté la vitesse de lecture en secondes et apprécié la qualité de lecture en fonction de paramètres subjectifs, en nous référant à ceux pris en compte dans « Le Vol du PC » (Boutard et coll., 2006), tels que la fluidité de la lecture, l'expressivité, la présence et l'adaptation des liaisons et le respect de la ponctuation.

Pour la cotation de l'épreuve de compréhension de lecture, nous avons élaboré une grille de compréhension pour chaque texte, en nous appuyant sur celles créées par Stéphanie Leclercq et Anne-Hélène Picot (Leclercq, S. et Picot, A.-H., 2015). Une grille simplifiée de compréhension de lecture a également été élaborée pour chaque texte, cotée non plus sur 28 points, mais sur un total de 22 points. Lorsqu'un élève demandait des précisions, nous avons répété la question en lui expliquant qu'on ne pouvait l'aider davantage. Nous avons noté les réponses de l'élève sur le questionnaire de compréhension ou les avons cotées directement en utilisant les réponses déjà libellées.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1.1 Rappel de l'objectif de l'étude

Notre étude vise à rechercher dans quelle mesure la modalité de lecture (oralisée ou silencieuse) influence la compréhension écrite des élèves de sixième et cinquième.

1.2 Effectif final

Nous avons exclu de notre effectif final deux enfants ayant obtenu des scores très faibles et discordants, donnant lieu à des valeurs statistiquement aberrantes mises en évidence lors d'un premier traitement des données. Notre effectif final d'étalonnage est donc composé de 90 élèves, dont 44 sixièmes et 46 cinquièmes, répondant aux critères d'inclusion et d'exclusion (énoncés au 1.1 du chapitre 3). Ainsi, les textes de « La star du rap » tout comme « L'apprentie sorcière » ont été lus par 44 enfants en lecture oralisée et 46 enfants en lecture silencieuse.

1.3 Traitement des données

Les données normatives issues de l'étalonnage, pour les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » peuvent être consultées en annexe E.

Les données ont été traitées avec le logiciel JMP 12.0 avec les objectifs suivants :

- établir les statistiques descriptives des variables quantitatives (temps de lecture, nombre total d'erreurs en lecture, score de compréhension) mesurées dans les 4 épreuves.
- étudier l'influence éventuelle du niveau scolaire sur les variables quantitatives (temps de lecture, nombre total d'erreurs en lecture, score de compréhension) mesurées dans les quatre épreuves.
- étudier l'influence éventuelle du collège, de la modalité de lecture, du sexe et de l'ordre de passation sur les variables quantitatives mesurées dans les deux épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière ».
- vérifier la cohérence des résultats entre les deux épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » par les méthodes de comparaison et d'analyse de corrélation.
- vérifier la validité de « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » en référence aux épreuves « Le vol du PC » et « Le rêve de Kevin » par les méthodes de comparaison et d'analyse de corrélation.
- vérifier que la cotation simplifiée donne des résultats de compréhension de lecture oralisée comparables et corrélés aux résultats obtenus avec la cotation complète.

2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES VARIABLES QUANTITATIVES

Tableau 6. Statistiques descriptives des variables quantitatives mesurées

Épreuve	Variables	Effectif (N)	Moy.	E.T.	Max.	Min.	Variance
« La star du rap »	Tps lecture (s)	90	203,84	45,55	351	114	2074,56
	Nb total erreurs lecture	44	14,89	8,78	42	2	77,08
	Score compréhension /28	90	15,57	4,52	25	3,5	20,48
« L'app. sorcière »	Tps lecture (s)	90	191,62	48,11	380	89	2314,71
	Nb total erreurs lecture	46	12,78	8,12	38	2	65,95
	Score compréhension /28	90	15,17	4,19	23	2	17,52
« Le rêve de Kevin »	Tps lecture (s)	47	130,85	43,85	244	71	1923,22
	Score compréhension /17	47	10,43	2,98	19	4	8,86
« Le vol du PC »	Tps lecture (s)	43	176,26	25,98	230	122	674,81
	Nb total erreurs lecture	43	7,58	5,21	23	1	27,11
	Score total compréhension /66	43	34,52	7,57	46,5	16	57,30

3. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX NIVEAUX SCOLAIRES

Tableau 7. Statistiques descriptives en fonction du niveau scolaire

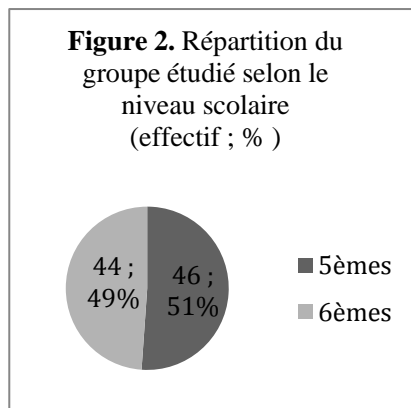
Épreuve	Variables	6ème					5ème				
		N	Moy.	E.T.	Max.	Min.	N	Moy.	E.T.	Max.	Min.
« Star du rap »	Tps lecture (s)	44	216,05	50,47	351	114	46	192,17	37,21	264	116
	Nb total erreurs lecture	22	15,82	10,20	42	2	22	13,95	7,21	31	4
	Score compréhension /28	44	15,24	4,77	22	3,5	46	15,89	4,31	25	8,5
« App. sorcière »	Tps lecture (s)	44	200,14	57,85	380	89	46	183,48	35,24	274	115
	Nb total erreurs lecture	22	13,23	7,32	26	2	24	12,38	8,93	38	2
	Score compréhension /28	44	15,36	4,27	23	5	46	14,98	4,14	23	2
« Rêve de Kevin »	Tps lecture (s)	24	140,29	48,39	244	71	23	121	37,08	237	75
	Score compréhension /17	24	10,58	3,19	19	5	23	10,26	2,80	16	4
« Vol du PC »	Tps lecture (s)	20	185,05	24,71	230	149	23	168,61	25,09	210	122
	Nb total erreurs lecture	20	7,2	4,31	18	1	23	7,91	5,95	23	2
	Score total compréhension /66	20	34,43	6,28	44	19,5	23	34,61	8,68	46,5	16

La comparaison des moyennes des **sixièmes** et des **cinquièmes** pour « **La star du rap** » et « **L'apprentie sorcière** » révèle que :

- la vitesse de lecture des cinquièmes est en moyenne plus rapide que celle des sixièmes, pour les deux textes.

- les cinquièmes font en moyenne moins d'erreurs en lecture que les sixièmes, pour les deux textes (les cinquièmes produisent moins de mots erronés, moins d'ajouts mais plus d'omissions).

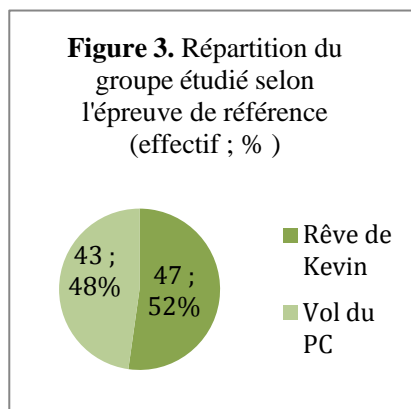
- le score de compréhension des cinquièmes est en moyenne meilleur que celui des sixièmes pour « La star du rap » mais le score de compréhension des sixièmes est en moyenne plus élevé que celui des cinquièmes pour « L'apprentie sorcière ».



La comparaison des moyennes des **sixièmes** et des **cinquièmes** pour le « **Rêve de Kevin** » révèle que :

- la vitesse de lecture des cinquièmes est en moyenne plus rapide que celle des sixièmes.

- le score de compréhension est similaire pour les deux niveaux scolaires.



La comparaison des moyennes des **sixièmes** et des **cinquièmes** pour le « **Vol du PC** » révèle que :

- la vitesse de lecture des cinquièmes est en moyenne plus rapide.

- les cinquièmes font en moyenne plus d'erreurs en lecture (plus de mots erronés, plus d'ajouts et d'omissions) que les sixièmes.

- les cinquièmes ont en moyenne un meilleur score de compréhension, ce qui pourrait être expliqué par la grande diversité des épreuves du « Vol du PC », nécessitant la mise en place de mécanismes normalement mieux acquis par les cinquièmes que par les sixièmes.

Concernant les deux niveaux scolaires, les écarts-types sont élevés pour le temps de lecture et moins élevés pour le nombre d'erreurs en lecture et le score de compréhension. Ainsi, les temps de lecture sont plus hétérogènes que les scores de compréhension qui montrent une dispersion moindre par rapport à la moyenne. Au début du collège il y a donc encore de fortes différences inter-élèves en termes de vitesse de lecture.

Tableau 8. Comparaison des moyennes entre les niveaux scolaires sixième et cinquième (t de Student pour groupes indépendants, avec valeur de p donnée par Prob. > |t|)

		<i>t</i>	Prob. > t)
« La star du rap »	Temps lecture	2,545	0,01
	Nb total erreurs lecture	0,700	0,49
	Score compréhension	-0,680	0,50
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture	1,641	0,11
	Nb total erreurs lecture	0,355	0,72
	Score compréhension	0,434	0,67
« Le rêve de Kevin »	Temps lecture	1,538	0,13
	Nb total erreurs lecture	//////	//////
	Score compréhension	0,369	0,71
« Le vol du PC »	Temps lecture	2,161	0,04
	Nb total erreurs lecture	-0,453	0,65
	Score compréhension	-0,080	0,94

La comparaison des deux niveaux scolaires met en évidence une différence statistiquement significative au seuil de 0,05 concernant le temps de lecture de « La star du rap » et le temps de lecture du « Vol du PC », en faveur des cinquièmes. Il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les sixièmes et les cinquièmes concernant le score de compréhension et le nombre d'erreurs en lecture au seuil de 0,05 pour « La star du rap », « L'apprentie sorcière », « Le rêve de Kevin » et « Le vol du PC ».

Il y a un effet du niveau scolaire sur le temps de lecture de « La star du rap » et le temps de lecture du « Vol du PC » avec $p < 0,05$, en faveur des cinquièmes. Les cinquièmes ont une vitesse de lecture plus rapide que celle des sixièmes.

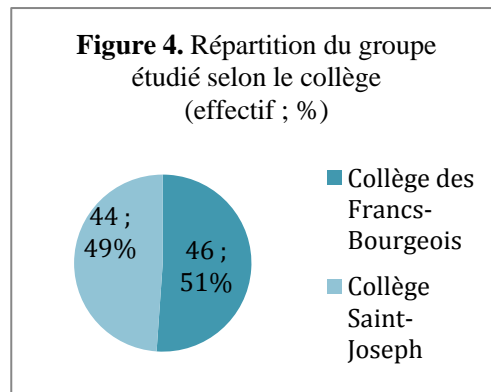
4. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX COLLÈGES

Tableau 9. Statistiques descriptives en fonction du collège

Collège	Variables	«La star du rap »		«L'apprentie sorcière»	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Francs-Bourgeois	Temps lecture (s)	189,30	36,63	175,89	41,42
	Nb total erreurs lecture	10,78	6,08	10,61	7,17
	Score compréhension /28	17,53	3,99	17,28	2,93
Saint-Joseph	Temps lecture (s)	219,05	49,26	208,07	49,54
	Nb total erreurs lecture	19,38	9,19	14,96	8,58
	Score compréhension /28	13,52	4,16	12,95	4,18

Les élèves du collège des Francs-Bourgeois de Paris présentent, pour les deux textes, par comparaison aux élèves du collège Saint-Joseph de Pantin :

- un temps de lecture plus rapide
- moins d'erreurs en lecture
- un meilleur score de compréhension



Pour les deux collèges, on note à chaque fois un écart-type très élevé concernant les temps de lecture, ce qui met en évidence qu'au sein de chaque collège il y a une grande hétérogénéité des temps de lecture.

Les écarts-types des erreurs en lecture et des scores de compréhension sont nettement plus faibles, témoignant d'une moindre dispersion par rapport à la moyenne, pour ces deux variables dans chaque collège.

Ainsi, plutôt que la compréhension, il semblerait que ce soit le décodage qui pose le plus problème à certains élèves puisqu'on note une plus grande disparité entre les élèves concernant la vitesse de lecture que concernant le score de compréhension.

Tableau 10. Comparaison des moyennes entre les deux collèges (*t* de Student pour groupes indépendants, avec valeur de *p* donnée par Prob. > |*t*|)

		<i>t</i>	Prob. > <i>t</i>
« La star du rap »	Temps lecture	-3,260	0,002
	Nb total erreurs lecture	-3,690	0,001
	Score compréhension	4,667	0,000
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture	-3,349	0,001
	Nb total erreurs lecture	-1,865	0,069
	Score compréhension	5,707	0,000

Le test *t* de Student met en évidence une différence statistiquement significative au seuil de 0,05 entre les deux collèges. En effet $p < 0,05$ pour les variables suivantes :

- le temps de lecture de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière »
- le nombre d'erreurs en lecture de « La star du rap »
- le score de compréhension de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière »

Il y a bien un effet du collège sur les variables mesurées (excepté le nombre d'erreurs en lecture de « L'apprentie sorcière ») en faveur du collège des Francs-Bourgeois où les résultats sont significativement meilleurs qu'au collège Saint-Joseph.

Tableau 11. Moyennes du score de compréhension en fonction du collège, du niveau scolaire et de la modalité de lecture

Collège	Modalité de lecture	Score de compréhension /28	
		6 ^{ème}	5 ^{ème}
Francs-Bourgeois	oralisée	17,88	17,67
	silencieuse	16,7	17,43
Saint-Joseph	oralisée	13,06	14,24
	silencieuse	12,31	13,28

Dans les deux collèges et pour les deux niveaux scolaires, le score de compréhension est en moyenne meilleur après lecture oralisée qu'après lecture silencieuse.

Dans les deux collèges, le score de compréhension est en moyenne meilleur pour les cinquièmes.

Les élèves du collège des Francs-Bourgeois ont obtenu en moyenne un score de compréhension sensiblement meilleur que celui des élèves du collège Saint-Joseph.

Tableau 12. Interaction du collège avec le niveau scolaire et la modalité de lecture sur le score de compréhension (ANOVA à deux facteurs, avec valeur de p donnée par Prob. > F)

		F	Prob. > F
« La star du rap »	Collège*modalité	0,01	0,92
	Collège*niveau scolaire	0,07	0,79
« L'apprentie sorcière »	Collège*modalité	0,21	0,65
	Collège*niveau scolaire	1,55	0,22

L'ANOVA à deux facteurs ne met en évidence d'interaction significative au seuil de 0,05 sur le score de compréhension ni entre le collège et le niveau scolaire, ni entre le collège et la modalité de lecture.

5. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX MODALITÉS DE LECTURE

Tableau 13. Statistiques descriptives en fonction de la modalité de lecture

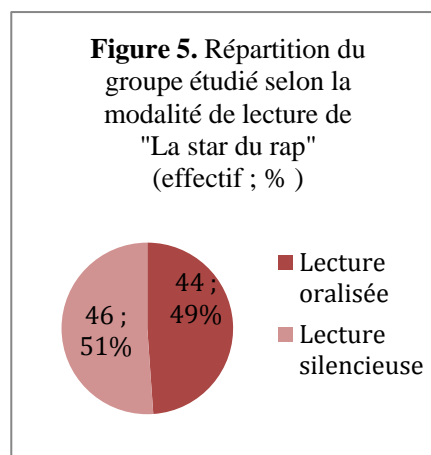
		Modalité de lecture	Moyenne	Écart-type
« La star du rap »	Temps lecture (s)	oralisée	221,18	39,08
		silencieuse	187,26	45,48
	Score compréhension /28	oralisée	15,88	4,34
		silencieuse	15,28	4,72
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture (s)	oralisée	179,64	57,96
		silencieuse	203,09	33,07
	Score compréhension /28	oralisée	14,58	4,61
		silencieuse	15,73	3,70

Concernant le **temps de lecture** :

- Le texte « La star du rap » est lu plus rapidement en modalité silencieuse.

- Le texte « L'apprentie sorcière » est lu plus rapidement en modalité oralisée.

- Pour « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », quelle que soit la modalité, on a des écarts-types très élevés qui témoignent d'une grande hétérogénéité des temps de lecture avec une forte dispersion par rapport à la moyenne.



Concernant le **score de compréhension** :

- Pour « La star du rap », le score est meilleur après lecture oralisée.

- Pour « L'apprentie sorcière », le score est meilleur après lecture silencieuse.

- Pour « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », quelle que soit la modalité, les écarts-types sont moins élevés que pour les temps de lecture. Ainsi, les scores de compréhension sont plus homogènes que les temps de lecture.

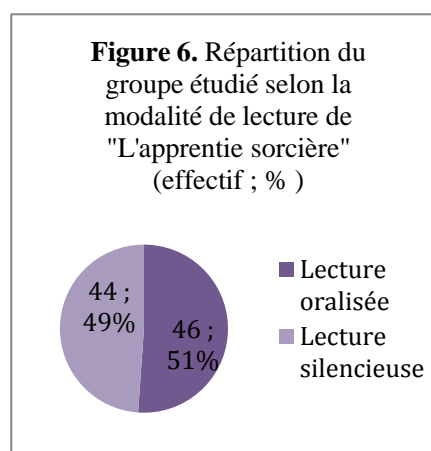


Tableau 14. Comparaison des moyennes entre les deux modalités de lecture (*t* de Student pour groupes indépendants, avec valeur de *p* donnée par Prob. > |*t*|)

		<i>t</i>	Prob. > <i>t</i>
« La star du rap »	Temps lecture	3,787	0,000
	Score compréhension	0,619	0,54
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture	-2,371	0,02
	Score compréhension	-1,307	0,20

Le test *t* de Student ne met pas en évidence de différence statistiquement significative au seuil de 0,05 entre les deux modalités de lecture sur le score de compréhension. En effet $p > 0,05$ pour le score de compréhension de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière ». Il n'y a pas d'effet de la modalité de lecture sur la compréhension, pour notre population.

Le test *t* de Student met en évidence une différence significative entre les deux modalités de lecture sur le temps de lecture. En effet $p < 0,05$ pour le temps de lecture de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière ».

Il y a un effet de la modalité de lecture sur le temps de lecture : « La star du rap » est lu plus rapidement en modalité silencieuse qu'en modalité oralisée alors que c'est l'inverse qui se produit pour « L'apprentie sorcière », lu plus rapidement en modalité oralisée.

Tableau 15. Moyenne du score de compréhension en fonction de la modalité de lecture pour chaque niveau scolaire

		Score de compréhension /28	
		6 ^{ème}	5 ^{ème}
Modalité de lecture	oralisée	15,77	15,81
	silencieuse	14,81	15,17

Après lecture oralisée, il n'y a pas de différence de compréhension entre les sixièmes et les cinquièmes. En revanche, après lecture silencieuse, on note que les cinquièmes ont une compréhension légèrement meilleure que les sixièmes.

Tableau 16. Interaction du niveau scolaire et de la modalité de lecture sur le score de compréhension (ANOVA à deux facteurs, avec valeur de *p* donnée par Prob. > F)

		F	Prob. > F
« La star du rap »	Niveau scolaire	0,47	0,5
	Modalité de lecture	0,4	0,53
	Niveau scolaire*modalité	0,11	0,74
« L'apprentie sorcière »	Niveau scolaire	0,22	0,64
	Modalité de lecture	1,7	0,2
	Niveau scolaire*modalité	0,02	0,90

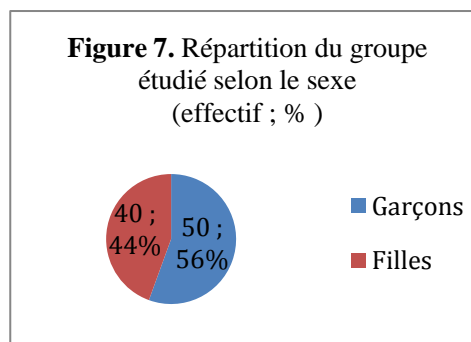
L'ANOVA à deux facteurs ne met pas en évidence d'interaction significative au seuil de 0,05 entre le niveau scolaire et la modalité de lecture sur le score de compréhension.

6. COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LES DEUX SEXES

Tableau 17. Statistiques descriptives en fonction du sexe et de la modalité de lecture

		«La star du rap »				«L'apprentie sorcière»			
		Lecture oralisée		Lecture silencieuse		Lecture oralisée		Lecture silencieuse	
Sexe	Variables	Moy.	E.T.	Moy.	E.T.	Moy.	E.T.	Moy.	E.T.
Fille	Temps lecture (s)	214,16	38,05	177,29	31,43	193,14	25,31	168,9	59,04
	Score compréhension /28	15,79	5,37	15,83	4,15	17,07	2,35	14,18	4
Garçon	Temps lecture (s)	226,52	39,77	195,64	53,80	211,44	36,84	187,8	56,94
	Score compréhension /28	15,94	3,49	14,82	5,2	14,6	4,26	14,88	5,08

Concernant la **vitesse de lecture** pour les deux sexes, elle est en moyenne plus rapide en lecture silencieuse qu'en lecture oralisée et plus rapide pour « La star du rap » que pour « L'apprentie sorcière ».



Concernant le **score de compréhension**, pour les filles, il est équivalent, dans les deux modalités pour « La star du rap » et meilleur après lecture oralisée qu'après lecture silencieuse pour « L'apprentie sorcière ». Pour les garçons, il est en moyenne meilleur après lecture oralisée qu'après lecture silencieuse pour « La star du rap » et donne des résultats équivalents, dans les deux modalités, pour « L'apprentie sorcière »

Les filles ont en moyenne un meilleur score de compréhension que les garçons pour « La star du rap » en lecture silencieuse et pour « L'apprentie sorcière » en lecture oralisée. Mais ce sont les garçons qui ont un meilleur score de compréhension que les filles pour « La star du rap » en lecture oralisée et pour « L'apprentie sorcière » en lecture silencieuse.

Tableau 18. Comparaison des moyennes en fonction du sexe (t de Student pour groupes indépendants, avec valeur de p donnée par Prob. > $|t|$)

		t	Prob. > $ t $
« La star du rap »	Temps lecture	1,75	0,08
	Nb total erreurs lecture	0,29	0,77
	Score compréhension	-0,45	0,66
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture	1,79	0,08
	Nb total erreurs lecture	-0,64	0,52
	Score compréhension	-1,12	0,27

Le test t de Student ne met pas en évidence de différence statistiquement significative au seuil de 0,05, entre les deux sexes, pour les scores bruts mesurés aux deux épreuves de lecture : vitesse de lecture, nombre total d'erreurs de lecture oralisée et score de compréhension. Le sexe n'a pas d'effet sur les résultats obtenus par notre échantillon d'étalonnage aux deux épreuves de lecture.

Tableau 19. Interaction du sexe et de la modalité de lecture sur le score de compréhension (ANOVA à deux facteurs, avec valeur de p donnée par Prob. > F)

		F	Prob. > F
« La star du rap »	Sexe*modalité	0,36	0,55
« L'apprentie sorcière »	Sexe*modalité	3,29	0,07

L'ANOVA à deux facteurs ne met pas en évidence d'interaction significative au seuil de 0,05 entre le sexe et la modalité de lecture sur le score de compréhension.

7. COMPARAISON DES RÉSULTATS SELON L'ORDRE DE PASSATION

Tableau 20. Statistiques descriptives en fonction de l'ordre de passation

		Ordre	Effectif	Moyenne	Écart-type
« La star du rap »	Temps lecture (s)	1 ^{er}	46	204,39	37,93
		2 ^{ème}	44	203,27	52,80
	Nb total erreurs lecture	1 ^{er}	22	15,32	8,27
		2 ^{ème}	22	14,45	9,44
	Score compréhension /28	1 ^{er}	46	15,67	4,40
		2 ^{ème}	44	15,47	4,70
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture (s)	1 ^{er}	43	187,05	54,39
		2 ^{ème}	47	195,81	41,71
	Nb total erreurs lecture	1 ^{er}	21	13,29	7,48
		2 ^{ème}	25	12,36	8,76
	Score compréhension /28	1 ^{er}	43	13,90	4,76
		2 ^{ème}	47	16,33	3,21

Tableau 21. Comparaison des moyennes en fonction de l'ordre de passation (*t* de Student pour groupes indépendants, avec valeur de *p* donnée par Prob. > |*t*|)

		<i>t</i>	Prob. > <i>t</i>
« La star du rap »	Temps lecture	-0,11	0,91
	Nb total erreurs lecture	-0,32	0,75
	Score compréhension	-0,22	0,83
« L'apprentie sorcière »	Temps lecture	0,85	0,40
	Nb total erreurs lecture	-0,39	0,70
	Score compréhension	2,82	0,006

La comparaison de deux groupes indépendants constitués en fonction des modalités de la variable qualitative ordre de passation de « La star du rap » indique que les résultats ne diffèrent pas de façon statistiquement significative, au seuil de 0,05, en fonction de l'ordre de passation de « La star du rap » pour les scores bruts mesurés à cette épreuve : vitesse de lecture, nombre total d'erreurs de lecture oralisée et score de compréhension.

La comparaison de deux groupes indépendants constitués en fonction des modalités de la variable qualitative ordre de passation de « L'apprentie sorcière » indique que les résultats ne diffèrent pas de façon statistiquement significative, au seuil de 0,05, en fonction de l'ordre de passation de « L'apprentie sorcière » pour la vitesse de lecture et le nombre total d'erreurs de lecture oralisée. En revanche, le score de compréhension de lecture diffère de

façon statistiquement significative, au seuil de 0,05, en fonction de l'ordre de passation de « L'apprentie sorcière » en faveur de la passation en second.

L'ordre de passation n'a globalement pas d'influence sur les résultats obtenus par notre population aux deux épreuves de lecture, si ce n'est pour le score de compréhension de « L'apprentie sorcière », qui est meilleur lorsque cette épreuve est proposée en second.

8. ANALYSE DE CORRÉLATION

Les épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » doivent permettre de réévaluer un enfant sans risquer le biais de « l'effet re-test ». Ainsi leurs résultats bruts issus de l'échantillon d'étalonnage doivent être corrélés et comparables.

La validité des épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » a été étudiée en prenant comme épreuves de référence « Le vol du PC » concernant la lecture oralisée et « Le rêve de Kevin » concernant la lecture silencieuse, qui sont deux outils d'évaluation orthophonique déjà standardisés et étalonnés.

Tableau 22. Coefficients de corrélation r de Bravais-Pearson obtenus entre « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » avec « Le rêve de Kevin » et « Le vol du PC »

	Tps lecture App. sorcière	Nb erreurs lecture App. sorcière	Score compré. App. sorcière	Tps lecture Rêve Kevin	Score compré. Rêve Kevin	Tps lecture Vol PC	Nb erreurs lecture Vol PC	Score compré. Vol PC
Tps lecture Star du rap	0,55			0,77		0,67		
Nb erreurs lecture Star du rap		0,58					0,34	
Score compré. Star du rap			0,50		0,57			0,30
Tps lecture App. sorcière				0,87		0,40		
Nb erreurs lecture App. sorcière							0,61	
Score compré. App. sorcière					0,57			0,40

8.1 Analyse de corrélation des temps de lecture

Les coefficients r de Bravais-Pearson calculés indiquent que « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » sont fortement corrélés de manière linéaire concernant le temps de lecture ($r=0,55$) et les deux épreuves de lecture sont fortement corrélées de manière

linéaire au « Rêve de Kevin » (r Star du rap=0,77 ; r Apprentie sorcière=0,87). S'agissant du « Vol du PC », on observe une forte corrélation linéaire avec « La star du rap » ($r=0,67$) et une corrélation linéaire modérée avec « L'apprentie sorcière », en termes de temps de lecture ($r=0,40$).

8.2 Analyse de corrélation du nombre d'erreurs

« La star du rap » et « L'apprentie sorcière » présentent une forte corrélation linéaire concernant le nombre d'erreurs de lecture oralisée ($r=0,58$). Les deux textes sont corrélés au « Vol du PC » avec une corrélation linéaire modérée pour « La star du rap » ($r=0,34$) et une forte corrélation linéaire pour « L'apprentie sorcière » ($r=0,61$).

8.3 Analyse de corrélation des scores de compréhension de lecture

« La star du rap » et « L'apprentie sorcière » sont corrélés de façon moyenne à forte de manière linéaire concernant le score de compréhension ($r=0,50$). Les deux épreuves sont fortement corrélées de manière linéaire au « Rêve de Kevin » (r Star du rap=0,57 ; r Apprentie sorcière=0,57), cela s'explique probablement par les modalités d'évaluations qui sont les mêmes. Concernant « Le vol du PC », il n'est corrélé qu'à « L'apprentie sorcière » de façon linéaire modérée (r Star du rap=0,30 ; r Apprentie sorcière=0,40).

En synthèse, les résultats de « **La star du rap** » et de « **L'apprentie sorcière** » ont des valeurs proches et **sont fortement corrélés**, pour notre échantillon d'étalonnage. Ces deux épreuves de lecture donnent ainsi des résultats comparables, fortement corrélés à ceux du « Le rêve de Kevin » mais corrélés de manière plus modérée avec ceux du « Vol du PC ».

9. COMPARAISON DES SCORES DE COMPRÉHENSION OBTENUS APRÈS PREMIÈRE COTATION ET APRÈS COTATION SIMPLIFIÉE

Comme nous avons modifié la cotation, le score de compréhension après cotation simplifiée, pour « La star du rap » et « L'apprentie sorcière », n'est plus noté sur 28 points mais sur 22 points. Nous avons calculé les nouveaux scores de compréhension de lecture oralisée après cotation simplifiée, pour chacun des 90 élèves constituant notre effectif final.

Comparaison en fonction du niveau scolaire :

Les moyennes des scores de compréhension de lecture oralisée, après première cotation et après cotation simplifiée, des sixièmes et des cinquièmes, sont équivalentes et il n'y a pas

de différence significative, au seuil de 0,05, entre les deux niveaux scolaires (ANOVA à un facteur non significative, Khi2 non significatif, non paramétrique).

Il est donc licite d'analyser ensemble les sixièmes et les cinquièmes.

Comparaison en fonction du sexe :

Les filles ont en moyenne un meilleur score de compréhension de lecture oralisée que les garçons, que ce soit après la première cotation (Moy Filles = 16,5 ; Moy Garçons = 15,3) comme après la cotation simplifiée (Moy Filles = 13,4 ; Moy Garçons = 12,4) ; mais la différence entre les deux sexes n'est pas significative au seuil de 0,05 (ANOVA à un facteur non significative, Khi2 non significatif, non paramétrique).

Il est donc licite d'analyser ensemble les filles et les garçons.

Comparaison en fonction du collège :

Les élèves du collège des Francs-Bourgeois (effectif : 46) ont en moyenne un score de compréhension de lecture oralisée meilleur que celui obtenu au collège Saint-Joseph (effectif : 44) après la première cotation (Moy Francs-Bourgeois = 17,78 ; Moy Saint-Joseph = 13,72) et après la cotation simplifiée (Moy Francs-Bourgeois = 14,5 ; Moy Saint-Joseph = 11,1). La différence est significative entre les deux collèges au seuil de 0,05 puisque $p < 0,0001$ après ANOVA à un facteur (et idem pour Khi2 non paramétrique).

Il est donc nécessaire de comparer les scores de compréhension de lecture oralisée obtenus après première cotation et après cotation simplifiée en étudiant séparément chaque collège.

Corrélations :

La première cotation et la cotation simplifiée donnent des scores de compréhension de lecture oralisée très fortement corrélés au collège des Francs-Bourgeois ($r=0,899$) comme au collège Saint-Joseph ($r=0,92$), avec $p < 0,0001$.

Également, les scores de compréhension obtenus après la première cotation et après la cotation simplifiée sont très corrélés pour « La star du rap » et tout aussi corrélés pour « L'apprentie sorcière puisque $r=0,94$ pour les deux épreuves de lecture, avec $p < 0,0001$.

Les deux cotations donnent donc des résultats comparables et fortement corrélés. **Ainsi, la cotation simplifiée peut légitimement remplacer la première cotation**, les deux épreuves de lecture pourront facilement être utilisées en test-retest et leurs résultats comparés ; de plus, l'acte de coter est simplifié pour l'examineur (moins de questions ambiguës à corriger).

Figure 8. Corrélation entre le score de compréhension après première cotation et le score de compréhension après cotation simplifiée, au collège des Francs-Bourgeois (effectif : 46 ; $r=0,899$)

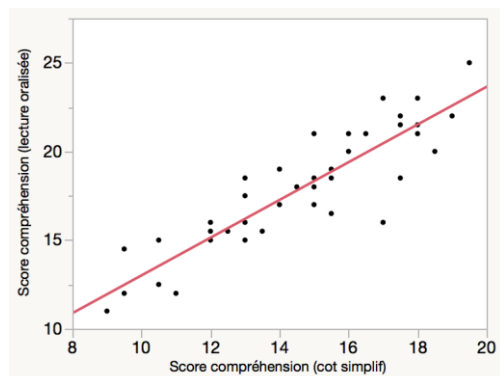
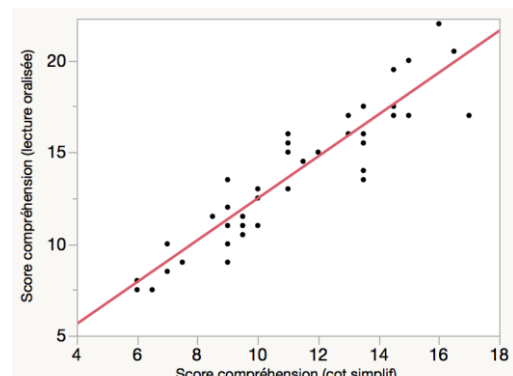


Figure 9. Corrélation entre le score de compréhension après première cotation et le score de compréhension après cotation simplifiée, au collège Saint-Joseph (effectif : 44 ; $r=0,92$)



10. ÉTUDES DE CAS

L'objectif de ces études de cas est de prouver la sensibilité de « L'apprentie sorcière » et « La star du rap » en vérifiant que les résultats sont comparables entre ces deux épreuves avec l'épreuve de référence et ainsi de voir dans quelle mesure ces deux épreuves de lecture présentent un intérêt pour le dépistage de troubles du langage écrit.

Nous prenons ici les cas des deux élèves de sixième R. et M. que nous avons exclues de notre échantillon d'étalonnage (voir 1.2 du chapitre 4) du fait de leurs scores donnant lieu à des valeurs statistiquement aberrantes par rapport au groupe de référence.

10.1 Étude de cas n°1

R. est une enfant âgée de 11 ans 5 mois au moment des passations de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière » et de 11 ans 6 mois lors de la passation du « Vol du PC ». R. est scolarisée en classe de sixième et n'a jamais redoublé. Son père est d'origine libanaise mais c'est le français qui est parlé à la maison. Elle n'a jamais été suivie en orthophonie. R. est une enfant qui se montre réservée mais de bon contact et coopérative.

Concernant sa qualité de lecture, certains passages sont lus de manière fluide mais le plus souvent la lecture est hachée avec quelques hésitations et des absences de liaisons. L'intonation est monotone et manque d'expressivité.

La lecture oralisée est très lente avec des scores bruts faibles. Pour « La star du rap », R. lit le texte en 272 secondes (la moyenne est de 203,84 secondes), ce qui la situe à -1,5 ET ; et pour « Le vol du PC », elle lit le texte en 229 secondes (la moyenne est de 185,3 secondes),

ce qui la situe à -1,3 ET de la norme. Ainsi, en modalité oralisée, les temps de lecture sont chutés et concordants entre les deux épreuves de lecture.

Concernant la vitesse de lecture en modalité silencieuse, elle est très déficitaire (-5,87 ET). Par conséquent, la modalité silencieuse semble poser plus de difficultés à l'élève. Au cours de la lecture, il est parfois apparu que R. faisait des retours en arrière et relisait certains passages.

Le nombre d'erreurs total est concordant entre « La star du rap » (+0,6 ET) et « Le vol du PC » (+0,5 ET) en modalité oralisée. Les résultats de R. la situent dans la moyenne du groupe de référence.

Pour « La star du rap », la majorité des erreurs commises concernent la voie d'adressage (confusions visuelles avec substitutions de mots graphiquement proches : « exploser » pour « exposer », « un » pour « en », « ce » pour « sa »). On note également quelques ajouts et omissions de mots.

Pour « Le vol du PC », les erreurs commises lors de la lecture sont similaires aux erreurs commises lors de la lecture de « La star du rap », puisque prédominant à nouveau les erreurs d'adressage. Le nombre d'erreurs, pour chaque type d'erreur, situe R. dans la moyenne des enfants de son âge. Ce sont les logatomes qui ont été lus avec le moins d'erreurs (+0,7 ET).

Les scores de compréhension sont équivalents et situent R. dans la moyenne pour « La star du rap » (+0,21 ET), « L'apprentie sorcière » (-0,52 ET) et « Le vol du PC » (+0,9 ET). Quand on compare les scores obtenus aux différentes épreuves de compréhension de la lecture du « Vol du PC », on observe qu'ils sont tous situés dans la moyenne haute, excepté le score de la recherche d'informations (-1,6 ET). La recherche d'informations est donc échouée : dans les 2 minutes 30 secondes imparties, l'enfant a répondu à 6 questions seulement sur les 10 demandées, en commettant 3 erreurs. En tout, elle a mis 3 minutes 45 secondes pour effectuer l'épreuve. Ce score est également à mettre en lien avec sa lenteur de lecture puisque si le temps n'avait pas été compté, elle aurait obtenu un score de 6/10, ce qui la situerait dans la moyenne du groupe de référence (+0,08 ET) pour la recherche d'informations. Il est important de signaler que cette épreuve de recherche d'informations a été jugée « la plus pertinente et la plus sensible pour mettre en évidence des séquelles de trouble du langage écrit chez un enfant ayant bien compensé » par Boutard et coll. (2006).

Tableau 23. Scores obtenus par R. aux trois épreuves

Épreuve de lecture	Modalité de lecture	Domaine évalué	Score brut	Score en E.T.	Moy.	E.T.
« La star du rap »	oralisée	Temps de lecture (s)	272	-1,5	203,84	45,55
		Nombre total erreurs lecture	9	+0,6	14,89	8,78
		Score de compréhension /28	16,5	+0,21	15,57	4,52
« L'apprentie sorcière »	silencieuse	Temps de lecture (s)	474	-5,87	191,62	48,11
		Nombre total erreurs lecture	////////	////////	////////	////////
		Score de compréhension /28	13	-0,52	15,17	4,19
« Le vol du PC »	oralisée	Temps de lecture (s)	229	-1,3	185,3	32,39
		Nombre total erreurs lecture	5	+0,5	7,15	4,39
		Score total de compréhension /66	40	+0,9	33,2	7,7

Les scores de cette élève mettent en évidence que l'accès à la compréhension est bon et que l'exactitude en lecture est correcte au détriment de la vitesse de lecture, ce qui évoque des difficultés spécifiques dans l'identification des mots. R. semble peu utiliser la voie d'adressage qui permettrait une reconnaissance rapide des mots. Elle semble plutôt lire par une procédure d'assemblage, efficace en termes d'identification, car elle fait peu d'erreurs, mais au détriment du temps, ce qui montre que la voie d'assemblage n'est pas suffisamment automatisée au regard de ce qui est attendu pour son âge.

Finalement, les épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » indiquent des résultats comparables entre elles avec l'outil d'évaluation de référence « Le Vol du PC ». Cela prouve que ces épreuves sont sensibles à la détection des difficultés de lecture et ont permis d'objectiver un ralentissement de la vitesse de lecture, marqueur de trouble du langage écrit. Ainsi, R. présente des difficultés de lecture pouvant être à la source de ses difficultés scolaires et nécessitant probablement des aménagements scolaires et éventuellement la mise en place d'un traitement rééducatif. De ce fait, elle devrait être orientée vers des évaluations plus complètes qui permettraient de confirmer ou d'infirmer un éventuel trouble spécifique du langage écrit.

10.2 Étude de cas n°2

L'enfant M. est de sexe féminin. Elle est âgée de 12 ans 2 mois au moment des passations de « La star du rap » et de « L'apprentie sorcière » et de 12 ans 3 mois au moment de la passation du « Vol du PC ». Elle est scolarisée en classe de sixième, n'a jamais redoublé et parle français à la maison. Elle n'a jamais été suivie en orthophonie.

L'enfant présente des temps de lecture discordants : pour « L'apprentie sorcière » en lecture oralisée, le temps de lecture est très pathologique (-5,68 ET), dans la limite de la pathologie pour « Le vol du PC » (-1,4) et normal pour « La star du rap » en lecture silencieuse (-0,93 ET). Par conséquent, c'est la modalité oralisée qui semble poser le plus de difficultés à cette enfant. Durant sa lecture, elle n'a pas respecté le découpage imposé par la ponctuation, ce qui ne traduit pas une bonne appréciation du sens du texte.

Le nombre total d'erreurs est concordant entre « L'apprentie sorcière » (-3,47 ET) et « Le Vol du PC » (-7,88 ET), en modalité oralisée et situe l'élève très en deçà de la moyenne des enfants de sa classe.

Pour « L'apprentie sorcière », les erreurs commises touchent à la fois l'adressage (confusion visuelle avec substitution de mots graphiquement proches : « vieille » pour « veille » ; « pouvais » pour « pourrais ») et l'assemblage (erreur auditive : « nomes » pour « tomes » ; « mongonna » pour « bougonna » et « testo » pour « texto ») ainsi que des omissions de syllabes entières (« catéristiques » pour « caractéristiques »).

Pour « Le vol du PC » les erreurs sont également mixtes (substitution de mots graphiquement proches : « information » pour « informatique », « base » pour « basée »). En outre, aucun des logatomes n'est lu correctement (« catribucors » pour « gatribuceurs » ; « vostor » pour « vospoir »), ce qui met en évidence que la voie d'assemblage est très déficitaire.

Les scores de compréhension à « La star du rap » en modalité silencieuse (-1,12 ET) et à « L'apprentie sorcière » en modalité oralisée (-1,47 ET) sont à la limite de la pathologie ; en revanche le score total de compréhension au « Vol du PC » est pathologique (-2,06 ET). En observant les différentes épreuves de compréhension, on note que ce sont surtout le récit (-2,07 ET) et la recherche d'informations (-2,54 ET) qui sont les plus échoués ; Le récit est perturbé dans la mesure où l'élève n'est en mesure de restituer qu'un seul élément narratif. L'écart-type observé pour la recherche d'informations est en lien avec les difficultés et la lenteur du décodage.

Concernant le choix de titres et les questions ouvertes, les écarts-types sont respectivement de -1,53 et de -1,09 ; en effet le choix de titre a moins de contenu à lire que la recherche d'informations et les questions ouvertes se font en modalité orale. Enfin, le QCM est l'épreuve la mieux réussie, situant l'enfant hors de la pathologie (-0,86 ET).

En modalité oralisée, on peut poser l'hypothèse que c'est la mauvaise qualité du décodage qui a porté préjudice à la compréhension. Pour le vérifier, il serait ainsi nécessaire de vérifier sa compréhension orale.

Tableau 24. Scores obtenus par M. aux trois épreuves

Épreuve de lecture	Modalité de lecture	Domaine évalué	Score brut	Score en E.T.	Moy.	E.T.
« La star du rap »	silencieuse	Temps de lecture (s)	246	-0,93	203,84	45,55
		Nombre total erreurs lecture	////////	////////	////////	////////
		Score de compréhension /28	10,5	-1,12	15,57	4,52
« L'apprentie sorcière »	oralisée	Temps de lecture (s)	465	-5,68	191,62	48,11
		Nombre total erreurs lecture	41	-3,47	////////	////////
		Score de compréhension /28	9	-1,47	15,17	4,19
« Le vol du PC »	oralisée	Temps de lecture (s)	222	-1,4	171,95	35,25
		Nombre total erreurs lecture	39	-7,88	6,77	4,09
		Score total de compréhension /66	15	-2,06	35,40	9,90

Les scores de cette élève sont pathologiques pour le temps de lecture de « L'apprentie sorcière » et le score de compréhension du « Vol du PC » et très pathologiques s'agissant des erreurs en lecture. Tous les autres scores sont dans la limite de la pathologie.

Les déficits conjoints de la voie phonologique et de la voie lexicale semblent évoquer une dyslexie de type mixte.

« La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ont montré des marqueurs de troubles du langage écrit chez M., qui devrait être orientée vers des examens approfondis.

Les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ont prouvé qu'elles sont suffisamment sensibles pour mettre en évidence des marqueurs de déviance reconnus pour les troubles spécifiques du langage écrit tels que le ralentissement de la vitesse de lecture, ce qui fait valoir leur intérêt clinique pour détecter rapidement des difficultés de langage écrit non identifiées auparavant.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

La présente étude examine l'effet de la modalité de lecture sur la compréhension chez des élèves de sixième et cinquième. Les scores de compréhension ont été comparés après la lecture oralisée d'un texte et la lecture silencieuse d'un autre texte, pour chaque élève. Aussi, la validité des épreuves de lecture a été vérifiée en référence à des épreuves existantes. Cette partie s'attache à discuter les résultats en se référant aux hypothèses émises.

1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Hypothèse 1 :

La première hypothèse prévoyait que les performances en compréhension des élèves de cinquième seraient meilleures que celles obtenues par les élèves de sixième.

Or notre hypothèse est réfutée car l'analyse des résultats a montré que, même si en moyenne la vitesse de lecture des cinquièmes est plus rapide que celle des sixièmes et que les cinquièmes font moins d'erreurs de lecture, la moyenne du score de compréhension est globalement équivalente pour les deux niveaux scolaires. La différence, entre le score de compréhension des sixièmes et celui des cinquièmes, n'est pas statistiquement significative. Cependant, un effet du niveau scolaire sur la vitesse de lecture de « La star du rap » a été trouvé, en faveur des cinquièmes. Nous pouvons penser qu'entre la classe de sixième et celle de cinquième, les mécanismes de compréhension restent les mêmes et que la qualité de lecture à ce niveau-là n'influe pas sur la compréhension.

Hypothèse 2 :

La deuxième hypothèse prévoyait que les performances des enfants de sixième en compréhension, après lecture oralisée seraient équivalentes à celles obtenues après lecture silencieuse. En revanche, les performances des enfants de cinquième en compréhension, seraient meilleures après lecture silencieuse qu'après lecture oralisée.

Que ce soit pour « La star du rap » comme pour « L'apprentie sorcière », notre analyse n'a pas montré de différence significative entre le score de compréhension obtenu après lecture oralisée et celui obtenu après lecture silencieuse, pour les élèves de sixième et de cinquième. Pour les élèves de sixième, nos résultats vérifient bien notre hypothèse initiale : ils comprennent aussi bien après lecture oralisée qu'après lecture silencieuse. Mais la deuxième partie de notre hypothèse est réfutée car les cinquièmes aussi comprennent aussi bien après lecture oralisée qu'après lecture silencieuse.

L'absence de différence significative entre les performances des sixièmes et des cinquièmes pourrait s'expliquer par le fait que les niveaux scolaires sixième et cinquième sont trop proches, il faudrait donc prendre des niveaux scolaires plus distants comme la sixième et la troisième pour éventuellement observer une différence.

Hypothèse 3 :

La troisième hypothèse prévoyait que les filles auraient un meilleur score de compréhension que les garçons.

Or, cette hypothèse est réfutée par l'analyse de nos résultats qui a montré que, même si dans les deux modalités de lecture les filles obtiennent un score de compréhension en moyenne meilleur que celui des garçons, la différence de compréhension entre les deux sexes n'est pas statistiquement significative.

Hypothèse 4 :

La quatrième hypothèse prévoyait que l'ordre de passation pourrait avoir un effet sur les résultats obtenus aux deux épreuves de lecture.

L'analyse des résultats a montré que l'ordre de passation n'a pas d'effet significatif sur les scores bruts mesurés pour « La star du rap » (vitesse de lecture, nombre total d'erreurs de lecture et score de compréhension) ainsi que pour la vitesse de lecture et le nombre total d'erreurs de « La star du rap ». Cependant, l'ordre de lecture a un effet statistiquement significatif seulement sur le score de compréhension de « L'apprentie sorcière », avec un score de compréhension significativement meilleur lorsque l'épreuve de lecture de « L'apprentie sorcière » est proposée en second.

Hypothèse 5 :

La cinquième hypothèse prévoyait que les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » généreraient des scores bruts (vitesse de lecture, nombre d'erreurs en lecture et score de compréhension) ne présentant pas de différence significative.

Notre hypothèse a été vérifiée par des corrélations qui se sont avérées fortes sur les variables citées ci-dessus et par des comparaisons ne mettant pas en évidence de différence significative en valeurs. Ainsi, les deux épreuves de lecture fournissent des résultats corrélés et comparables et pourraient donc cohabiter dans un outil de dépistage et être utilisées pour réévaluer un enfant à distance sans risquer le biais de « l'effet re-test ».

Hypothèse 6 :

La sixième hypothèse prévoyait que les deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » seraient validées par rapport aux outils d'évaluation orthophonique déjà existants que sont « Le rêve de Kevin » issu de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et coll., 2010) pour la lecture silencieuse et « Le vol du PC » (Boutard et coll., 2006) pour la lecture oralisée.

Notre hypothèse est vérifiée : les traitements statistiques ont montré, sur notre groupe de référence, que les corrélations sur les variables mesurées (vitesse de lecture, nombre total d'erreurs, score de compréhension) sont toutes fortes avec le « Rêve de Kevin ». S'agissant du « Vol du PC », les corrélations sont moyennes à fortes, exceptée la corrélation avec le score de compréhension de « La star du rap » qui est faible.

Le fait que les corrélations soient moins fortes entre le « Vol du PC » et les deux épreuves de lecture créées qu'entre le « Rêve de Kevin » et les deux épreuves de lecture pourrait s'expliquer par le fait que, pour l'épreuve du « Vol du PC », la compréhension est évaluée à l'aide d'épreuves dont les modalités d'évaluation sont très variées : récit oral du texte, questions ouvertes, épreuves écrites de Q.C.M., choix de titres et recherche d'informations dans le texte ; alors que pour les trois autres épreuves, les modalités d'évaluation sont similaires puisque l'évaluation de la compréhension écrite se fait uniquement par un questionnaire à l'oral.

Enfin, la validité clinique des deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » est appuyée par nos deux études de cas.

Hypothèse 7 :

La dernière hypothèse, prévoyant que la cotation simplifiée de l'épreuve de compréhension de lecture, élaborée pour chaque texte, donnerait des scores de compréhension équivalents à ceux préalablement obtenus avec la première cotation, est vérifiée. En effet, les traitements statistiques ont montré que les scores de compréhension avec cotation simplifiée sont comparables et très corrélés à ceux de la première cotation, pour les deux épreuves de lecture. Ainsi, la cotation simplifiée, plus rapide et moins ambiguë, pourra remplacer la première cotation. L'acte de coter sera ainsi simplifié pour les examinateurs et les deux épreuves de lecture pourront facilement être utilisées en test et retest pour comparer les résultats obtenus et suivre l'évolution des sujets.

2. REGARD CRITIQUE

2.1 La population

L'étude a été réalisée initialement sur une population de 92 élèves dont 46 étaient scolarisés au collège Saint-Joseph de Pantin et 46 étaient scolarisés au collège des Francs-Bourgeois de Paris. Nous avons exclu deux élèves qui ont obtenu des scores très faibles ou discordants aux différentes épreuves, donnant lieu à des valeurs statistiquement aberrantes. L'échantillon total que nous avons recruté permet de se fier à la validité des tests statistiques mais si l'on considère chaque niveau scolaire, notre échantillon est restreint, puisque le groupe étudié comptait finalement 44 sixièmes et 46 cinquièmes.

Par ailleurs, dans le groupe des sixièmes du collège Saint-Joseph, nous n'avons pu recruter que 6 filles contre 16 garçons, ce sous-groupe n'est donc pas équilibré si l'on considère la variable sexe. Ainsi, la puissance statistique des tests réalisés n'est peut-être pas assez forte pour avoir pu permettre de déceler des écarts quantitatifs. Nos conclusions mériteraient d'être confirmées sur un échantillon plus large pour chaque niveau scolaire et pour chaque sexe.

Au collège des Francs-Bourgeois, nous avons observé une sur-représentation des catégories socioprofessionnelles 2 et 3 de la liste des catégories socioprofessionnelles agrégées de l'INSEE (PCS 2003 – Niveau 1) (INSEE, 2003), ce qui est peu représentatif de l'ensemble de la population. En revanche, au collège Saint-Joseph, la distribution est plus homogène et ainsi mieux représentative. D'autre part, la catégorie 1 (agriculteurs-exploitants) n'est jamais apparue, ce qui était prévisible en environnement urbain.

Les deux épreuves de lecture ont mis en évidence une différence significative entre le collège des Francs-Bourgeois et le collège Saint-Joseph concernant les variables temps de lecture et score de compréhension, avec de meilleurs résultats pour le collège des Francs-Bourgeois. Cette différence serait à évaluer en fonction des niveaux socio-culturels relevés qui sont plus diversifiés au collège Saint-Joseph qu'au collège des Francs-Bourgeois. Toutefois, pour vérifier qu'il existe véritablement un effet du niveau socio-culturel, il aurait fallu effectuer les passations dans plusieurs autres collèges.

Les seuils qui se sont révélés proches de la significativité mériteraient d'être reconsidérés avec un échantillon plus grand pour confirmer nos conclusions ou aboutir à des conclusions plus précises.

2.2 Le matériel

L'analyse qualitative des corpus nous a montré que certaines questions ont été particulièrement échouées, ce qui prouve que les deux épreuves de lecture « La star du

rap » et « L'apprentie sorcière » ne sont pas saturées. Néanmoins, il serait judicieux d'analyser en détails certaines questions ; en effet, les résultats de notre groupe de référence sont regroupés dans des valeurs très élevées pour quelques questions, ce qui pose l'interrogation suivante : certaines questions ne sont peut-être pas suffisamment discriminantes et pourraient être éliminées.

La corrélation moyenne à forte entre les scores de compréhension des deux épreuves de lecture ne semble pas suffisante pour des épreuves devant cohabiter dans la même batterie de dépistage et servir à réévaluer les sujets. Une analyse approfondie des scores de chaque enfant pour chacune des questions permettrait certainement de faire ressortir les remaniements qui permettraient d'atteindre une meilleure homogénéité des scores de compréhension des deux épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière ».

D'autre part, concernant le matériel ayant servi à la validation externe, il est important de souligner la grande ressemblance entre les modalités d'évaluation et de cotation du « Rêve de Kevin » et celles des deux épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière ». À l'inverse, « Le vol du PC » est un outil d'évaluation fonctionnelle de la lecture très différent tant dans le nombre de ses épreuves que dans leur contenu : le sujet doit d'abord effectuer un récit oral, la passation prend plus de temps que pour les trois autres épreuves de lecture, contient plus d'épreuves et ne se passe pas exclusivement à l'oral ; le QCM, le choix de titres et la recherche d'informations se déroulent à l'écrit. Cela pourrait expliquer la corrélation faible à modérée qui existe entre « Le vol du PC » et les deux épreuves de lecture créées alors que ces dernières sont fortement corrélées au « Rêve de Kevin ».

L'interrogation suivante pourrait également être soulevée : « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ne sont peut-être pas des épreuves de lecture suffisamment sensibles pour qu'une différence significative soit obtenue entre les sixièmes et les cinquièmes. Néanmoins, on peut aussi penser qu'en sixième, les élèves atteignent un plafond développemental ou alors que s'il y a une amélioration de la compréhension, elle n'est pas assez grande pour pouvoir être significative.

Aussi, nous n'avons pas défini de seuil d'alerte justifiant une orientation vers des examens approfondis et complémentaires. Selon les tests normalisés, les seuils varient entre -1, -1,5 ou -2 écarts-types ou déviations-standard, par rapport à la norme. Une grande lenteur de lecture devrait toutefois toujours alerter.

2.3 Les conditions d'évaluation

Certaines passations ayant été effectuées sur le temps de la récréation, il est possible que le bruit (dans la cour, dans les couloirs et la sonnerie) ait pu perturber les élèves en train de passer les épreuves de lecture. Ces élèves n'ont pas bénéficié de conditions optimales contrairement à ceux qui nous ont rencontrés sur le temps de cours. D'autre part, il est possible que certains enfants aient été frustrés de rater la récréation et que cela ait pu avoir un impact sur leurs performances et sur les ressources cognitives allouées aux épreuves. Néanmoins, nous avons constaté que tous les enfants étaient enthousiastes de participer à notre étude.

3. APPORTS DE L'ÉTUDE

3.1 Pratique scolaire

Pour les niveaux scolaires sixième et cinquième, nous avons observé que la modalité de lecture n'influait pas la compréhension. Par conséquent, notre étude a permis de souligner que toute tâche scolaire nécessitant une lecture individuelle par l'élève pourrait être proposée indifféremment en lecture oralisée ou en lecture silencieuse et on observerait alors les mêmes résultats de compréhension. Cette conclusion est d'autant plus intéressante que la lecture et la compréhension font partie intégrante de toutes les matières scolaires.

3.2 Pratique orthophonique

Par nos analyses, nous avons vérifié l'équivalence entre « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » qui fournissent des résultats corrélés et comparables. Également, la validité des deux épreuves de lecture a été vérifiée par rapport à du matériel orthophonique actuel. Par conséquent, les épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » pourraient être utilisées par des professionnels, tels que des médecins scolaires, dans le cadre de dépistage d'enfants scolarisés en début de collège « souffrant du langage écrit » mais dont les difficultés n'auraient pas encore été mises en évidence. En outre, ces deux épreuves de lecture pourraient servir à réévaluer un enfant sans risquer le biais de « l'effet re-test » ; sachant, par ailleurs, qu'il existe peu d'épreuves évaluant la compréhension de lecture pour les niveaux scolaires sixième et cinquième. Enfin, nos résultats incitent à dire que lors de l'évaluation orthophonique, la modalité de lecture n'a pas d'effet sur les performances de compréhension écrite des élèves de sixième et cinquième. Toutefois, cette conclusion mériterait d'être confirmée par une étude impliquant conjointement une population pathologique et une population témoin, afin de vérifier l'effet de la modalité de lecture sur la compréhension dans une population d'enfants ayant des troubles du langage écrit.

CONCLUSION

Notre travail s'est intéressé à l'effet de la modalité de lecture sur la compréhension, dans une population de collégiens scolarisés en sixième et cinquième. Pour cela, les épreuves de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » ont été proposées à chaque élève, de manière individuelle et alternée concernant l'ordre de passation et la modalité de lecture, de sorte que chacun a lu l'un des textes en modalité oralisée et l'autre en modalité silencieuse.

Les résultats obtenus à ces deux épreuves ont par la suite été comparés entre eux et validés par rapport à du matériel orthophonique de référence ; ce qui a permis d'attester la cohérence des deux épreuves de lecture et de déterminer qu'elles pourraient prendre place conjointement au sein un outil de dépistage, ainsi que servir à la réévaluation à distance.

Les résultats de nos analyses ont conclu à l'absence d'effet significatif de la modalité de lecture sur la compréhension des élèves de sixième et cinquième.

Les autres résultats obtenus ont fait ressortir qu'il n'y aurait pas de différence significative de compréhension entre les sixièmes et les cinquièmes. Il n'y aurait globalement pas non plus d'effet significatif du sexe ni de l'ordre de présentation des deux textes, sur la compréhension.

Également, l'acte de coter sera facilité pour l'examineur puisqu'une cotation raccourcie et simplifiée pourra être utilisée, du fait qu'elle a montré des scores de compréhension de lecture comparables et fortement corrélés aux scores de compréhension de la cotation complète, pour les deux épreuves de lecture.

Par ailleurs, certaines réserves ont été formulées quant aux aspects méthodologiques de notre étude, invitant à penser que certains remaniements pourraient être nécessaires. En effet, l'échantillon recruté pour chaque niveau scolaire, de même que pour chaque sexe, mériterait d'être augmenté et certaines questions pourraient être modifiées de manière à obtenir une meilleure homogénéité des scores de compréhension des épreuves de lecture créées. En outre, du fait que peu d'études existent au sujet de l'effet éventuel de la modalité de lecture sur la compréhension, pour les niveaux scolaires considérés, nos résultats demandent à être confrontés à de nouvelles études. Il serait notamment profitable de reconduire ce travail auprès d'un groupe d'enfants préalablement identifié avec des troubles spécifiques du langage écrit et comparer les résultats des deux études.

Enfin, du fait que la compréhension écrite est au cœur des apprentissages, être informé de l'effet de la modalité de lecture sur la compréhension permet d'ouvrir de nouvelles perspectives tant dans la pratique scolaire que dans la pratique orthophonique.

BIBLIOGRAPHIE

Arnott, W. (2011). *Semantic processing in skilled and less skilled comprehenders : a preliminary ERP study*. The University of Queensland.

Baddeley, A. (1996). The fractionation of working memory. *Proceeding of the National Academy of Science*, 93, 134-169.

Bar Shalom, E. C. (1993). A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers. *Applied psycholinguistics*, 14, 197-227.

Berman, R. A., Slobin, D. A. (1994). Relating events in narrative : a cross linguistic developmental study. 25, 39-85.

Blanc, N. (2009). *Développement et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.

Boutard, C., Claire, I., Gretchanovsky, L. (2006). *Le Vol du PC*. Isbergues: Ortho Edition.

Bromley, K. (2004). Rethinking vocabulary instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 14, 3-12.

Cain, K. (2009). Making sense of text : skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on language and literacy*, 8, 189-206.

Carlisle, J. F. (1995). *Morphological awareness and early reading achievement*. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Casalis, S. L.-A. (2000). Morphological analysis and learning to read french : a longitudinal study. *Reading and writng : an interdisciplinary journal*, 12, 303-335.

Chauveau, G., Mayo, C. (2004). *Il a du mal à apprendre à lire : comment l'aider ?* Paris: Albin Michel.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Tournai, Belgique, Belgique: Magnard.

Cheung, H., Chen, H. C., Lai, C. Y., Wong, O. C., Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. *Cognition*, 81(3), 227-241.

Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., Fournier, S. (2010). *Langage oral, langage écrit, mémoire, attention, 2^{ème} édition : L2MA-2*. Paris: Éditions du centre de psychologie appliquée (ECPA).

Collins, R. (1961). The comprehension of prose materials by college freshmen when read silently and when read aloud. *The Journal of Educational Research*, 55 (2), 79-82.

Daussin, J.-M., Keskpaik, S., Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social, édition 2011*, 137-152.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Diakidoy, I. A., Stylianou, P., Karefillidou, C., Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26 (1), 55-80.

Dolz, J., Scheuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur

Elbro, C., Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of dyslexia*, 46 (1), 209-210.

Elgart, D. B. (1978). Oral reading, silent reading and listening comprehension : a comparative study. *Journal of Literacy*, 10 (2), 203-207.

Ellis, N. (1990). Reading, phonological skills and short-term memory: interactive tributaries of development. *Journal of Research in Reading*, 13 (2), 107-122.

Fayol, M., Junca de Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans* (pp. 13-59). Paris: Observatoire National de la Lecture.

Fitzgerald, J. (1984). The relationship between reading ability and expectations for story structures. *Discourse processes*, 7 (1), 21-41.

Gathercole, S. E., Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29 (3), 336-360.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck Éducation.

Gineste, M.-D., Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Paris: Dunod.

Golder, C., Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Livre.

Gombert, J. E., Colé, P., Fayol, M., Goigoux, R., Mousty, P., Valdois, S. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan.

Guttentag, R. E., Haith, M. M. (1978). Automatic processing as a function of age and reading ability. *Child development*, 49 (3), 707-716.

Holmes, B. C., Allison, R. W. (1986). The effect of four modes of reading on children's comprehension. *Reading Research and Instruction*, 25 (1), 9-20.

Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). A simple view of reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160.

Hoover, W. A., Gough, P. B., Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties, processes and intervention*, 1, 1-9.

Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2003). *PCS 2003 - Niveau 1 - Liste des catégories socioprofessionnelles agrégées*. Consulté sur http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm.

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Ivry-sur-Seine: Les Editions de l'Atelier.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.

Kintsch, W., Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structures of sentences. *Cognitive Psychology*, 5 (3), 257-274.

Kintsch, W., van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, C.A.: Academic Press.

Landi, N., Perfetti, C. (2007). An electrophysiological investigation of semantic and phonological processing in skilled and less skilled comprehenders. *Brain and Language*, 102 (1), 35-40.

Langage. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté sur www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165.

Leclercq, S., Picot, A.-H. (2015). *Élaboration, standardisation et étalonnage d'un test de dépistage des troubles du langage écrit en sixième*. Mémoire d'orthophonie, Université Pierre et Marie Curie, Paris.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, L., Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Magliano, P., Zwaan, R. A., Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. *The construction of mental representation during reading*, 9, 196-225.

Mann, V. A., Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (10), 592-599.

McCallum, R. S. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41 (2), 241-246.

Megherbi, H., Ehrlich, M. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, 104 (3), 433-489.

Melville, H. (1851). *Moby Dick*. Paris: Flammarion.

Meyer, B. J., Freedle, R. O. (1984). Effects on discourse type on recall. *American Educational Journal*, 21 (1), 121-143.

Miller, S. D., Smith, D. E. (1989). Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels. *Reading Research and Instruction*, 29 (2), 73-84.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Compréhension de l'écrit en fin d'école - Évolution de 2003 à 2009. Note d'information n°11.16, novembre 2011*.

Morphologie, linguistique. (s.d.). Dans *Encyclopédie Universalis en ligne*. Consulté sur <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morphologie-linguistique/>.

Nagy, W. E., Anderson, R. (1984). How many words are there in Printed English schoolbooks? *Reading Research Quarterly*, 19 (3), 304-330.

Nation, K., Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders : evidence from semantic priming. *Cognition*, 70 (1), 1-13.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.

Oakhill, J., Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies : theories, interventions and technologies*, 47-72. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Oakhill, J., Yuill, N. (1996). Higher orders factors in comprehension disability. *Reading comprehension difficulties : processes and remediation*, 4, 69-76.

Observatoire national de la lecture. (1998). *Apprendre à lire*. Ouvrage collectif dirigé par Morais, J. et Robillart, G. Paris: Odile Jacob.

Observatoire national de la lecture. (2000). *Maîtriser la lecture*. Ouvrage collectif dirigé par Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Remond, M. Paris: Odile Jacob.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skill comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26 (3), 448-466.

Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading : does grade level matter? *Literacy Research and Instruction*, 50 (3), 183-194.

Programme for International Student Assessment (PISA). (2009). *PISA 2009 Results: what students know and can do - Student performance in reading, mathematics and science*

Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45, 3-19.

Richaudeau, F. (1969-1976). *La lisibilité*. Paris: CEPL Retz.

Richaudeau, F. (1992). *Sur la lecture* (Albin Michel ed.). Toulouse: Albin Michel Education.

Richek, M. (2005). Words are wonderful: interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58 (5), 414-423.

Rondal, J. A., Seron, X. (1982). *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*. Liège: Pierre Mardaga.

Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31 (4), 337-355.

Rubin, H., Patterson, P. A., Kantor, M. (1991). Morphological development and writing ability in children and adults. *Language, speech and hearing services in schools*, 22, 228-235.

Seigneuric, A., Gyselinck, V., Ehrlich, M. F., (2001). La mémoire de travail dans la compréhension du langage oral : quel système pour quelles fonctions? Dans Majerus, S., Van der Linden, M., Belin, C. *Relations entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme*. Marseille: Solal.

Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading disabled children. Comparison of language skills in phonology, morphology and syntax. *Psychological Science*, 6 (3), 149-156.

Sprenger-Charolles, L. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-51.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.

Stothard, S. E., Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children. *Reading and Writing*, 4 (3), 245-256.

Swalm, J. E. (1972). A Comparison of Oral Reading, Silent Reading and Listening Comprehension. *Education*, 92, 111-115.

Thélot, C. (1994). Évaluation du système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 107, 5-28.

Tulving, E., Gold, C. (1963). Stimulus information and contextual information on determinants of tachistoscopic recognition of words. *Journal of Experimental Psychology*, 66 (4), 319-327.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

West, R. F., Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitations in readers of three ages. *Child Development*, 49 (3), 717-727.

ANNEXES

Annexe A – Protocole général de passation

Annexe B – Fiche d'identification de l'élève

Annexe C – Protocole de passation, épreuves de lecture
« La star du rap » et « L'apprentie sorcière »

Annexe D – Extraits des textes « La star du rap » et « L'apprentie sorcière »

Annexe E – Données normatives issues de l'étalonnage des épreuves de lecture
« La star du rap » et « L'apprentie sorcière »

ANNEXE A – PROTOCOLE GÉNÉRAL DE PASSATION

Critères d'inclusion :

- √ élèves de 6^{ème} et 5^{ème} générales
- √ autorisation parentale préalablement accordée par écrit.

à vérifier au plus tard en remplissant la fiche d'identification de l'élève [B]

Critères d'exclusion :

- ⊗ une rééducation orthophonique en cours
- ⊗ un bilinguisme pour lequel la langue parlée à la maison n'est pas le français
- ⊗ un redoublement au cours de la scolarité

Contenu :

- Prise de contact avec l'élève :
 - présentation de notre étude, du protocole de passation et remerciements pour la participation
 - remplissage de la fiche d'identification de l'élève par l'examineur
- Épreuves de lecture « La star du rap » ET « L'apprentie sorcière » :
 - Si lecture oralisée : enregistrement audio – chronométrage – notation des erreurs (mots erronés, omissions, ajouts, total) par l'examineur
 - Si lecture silencieuse : chronométrage
 - Questionnaire de compréhension de lecture – enregistrement audio
- Épreuves de lecture « Le vol du PC » OU « Le rêve de Kevin »

Les documents papiers doivent être agrafés ensemble.

Ordre de passation et modalité de lecture :

L'ordre de passation des épreuves « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » est indiqué sur la fiche d'identification de chaque élève et alterné à chaque nouvelle passation selon l'ordre ci-dessous. Il en va de même pour la modalité de lecture attribuée à chaque épreuve : lecture oralisée (LO) ou lecture silencieuse (LS), qui est alternée.

	1 ^{er}	2 ^{ème}
Élève 1	L'apprentie sorcière (LO)	La star du rap (LS)
Élève 2	La star du rap (LO)	L'apprentie sorcière (LS)
Élève 3	L'apprentie sorcière (LS)	La star du rap (LO)
Élève 4	La star du rap (LS)	L'apprentie sorcière (LO)

Matériel :

Prise de contact	- 1 fiche d'identification par élève [B]
Épreuve de lecture « La star du rap »	- 1 planche texte « La star du rap » (version élève – prêtée puis reprise) [D] - Si LO : 1 feuille de lecture « La star du rap » par élève (version examinateur) - 1 grille de compréhension de lecture « La star du rap » par élève (examineur) - 1 chronomètre et 1 enregistreur audio
Épreuve de lecture « L'apprentie sorcière »	- 1 planche texte « L'apprentie sorcière » (version élève – prêtée puis reprise) [D] - Si LO : 1 feuille de lecture « L'apprentie sorcière » par élève (version examinateur) - 1 grille de compréhension lecture « L'apprentie sorcière » par élève (examineur) - 1 chronomètre et 1 enregistreur audio
Épreuve de lecture « Vol du PC » ou « Le rêve de Kevin »	- 1 planche texte « Le vol du PC » ou « Le rêve de Kevin » (version élève – prêtée puis reprise) - 1 feuille de passation par élève « Le vol du PC » ou « Le rêve de Kevin » (examineur) - 1 chronomètre et 1 enregistreur audio

ANNEXE B – FICHE D'IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Numéro d'anonymat et initiales :		
Date de naissance :		
Sexe :	♀	♂
Collège :	Francs-Bourgeois	Saint-Joseph
Classe :	6 ^{ème} ...	5 ^{ème} ...
As-tu déjà redoublé ?	oui	non
Profession des parents :	oui	non
Père		
Mère	oui	non
Quelles sont les langues parlées à la maison et par qui ?		
Tu les comprends ?	oui	non
Tu les parles ?	oui	non
Depuis quand es-tu en France ?		
Es-tu déjà allé(e) chez l'orthophoniste ?	oui	non
Quand ?		
Pourquoi ?		
Pendant combien de temps ?		

Protocole :

Date :

	La star du rap	L'apprentie sorcière	Le vol du PC <input type="checkbox"/>
Ordre de passation			<input type="checkbox"/> OU
Modalité de lecture			Le Rêve de Kevin <input type="checkbox"/>
Vitesse de lecture (s)			
Score de compréhension	/ 28	/ 28	/ ..
Remarques			

ANNEXE C – PROTOCOLE DE PASSATION, ÉPREUVES DE LECTURE

« LA STAR DU RAP » ET « L'APPRENTIE SORCIÈRE »

La fiche d'identification de l'élève devra avoir été remplie au préalable [annexe B].

Chaque épreuve de lecture se déroule en 2 temps :

1. Lecture chronométrée oralisée OU silencieuse

Matériel :

- 1 planche texte « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » (version élève – prêtée puis reprise) [D]
- 1 feuille de lecture par élève pour la lecture oralisée « La star du rap » OU « L'apprentie sorcière » (version examinateur)
- 1 chronomètre
- 1 enregistreur audio pour la lecture oralisée

Consigne à l'élève : (cocher la mention utile)

Je vais te donner un texte à lire, □dans ta tête / □à voix haute, sans oublier le titre. Je vais enregistrer et chronométrer. Après la lecture, je reprendrai le texte et je te poserai des questions dessus. Mais tu n'auras plus le texte sous les yeux donc sois attentif en lisant. Tu es prêt(e)? Alors commence à lire quand tu veux.

Déroulement :

- Donner la consigne à l'élève et lui donner la planche texte à la fin de la consigne
- Dès que l'élève commence à lire, démarrer enregistreur audio (si lecture oralisée) et chronomètre
- Veiller à ce que l'élève lise le titre
- Noter les erreurs de lecture (mots erronés, omissions, ajouts) sur la feuille de lecture (version examinateur) et faire le total des erreurs
- Dès que l'élève a fini de lire le dernier mot du texte, arrêter le chronomètre
- Noter le temps de lecture au bas de la feuille de lecture (version examinateur)
- Reprendre la planche texte de l'élève
- Laisser fonctionner l'enregistreur audio car l'épreuve qui suit sera aussi enregistrée

2. Compréhension de lecture

Matériel :

- 1 grille de compréhension de lecture « La star du rap » et « L'apprentie sorcière » par élève (à remplir par l'examineur)
- 1 enregistreur audio

Consigne à l'élève :

Je reprends le texte et je te pose des questions sur ce que tu viens de lire. Tu es prêt(e)? Alors je commence.

Déroulement :

- Donner la consigne à l'élève et vérifier que l'enregistreur audio fonctionne
- Poser les questions à l'élève telles qu'elles sont formulées sur le questionnaire de compréhension
- Les questions sont posées sans relance ni étayage. Si l'élève demande des précisions, répéter la question et expliquer qu'on ne peut pas l'aider davantage.
- Noter les réponses de l'élève sur le questionnaire de compréhension (ou les coter directement en utilisant les réponses déjà libellées)
- Arrêter l'enregistreur audio à la fin de l'épreuve

ANNEXE D – EXTRAITS DES TEXTES « LA STAR DU RAP » ET « L'APPRENTIE SORCIÈRE »

1. Extrait du texte « La star du rap »

« Ce matin-là, Alma avait été réveillée trop tôt à son goût par son père. Comme tous les matins, elle avait avalé son bol de céréales en vitesse. Elle avait enfilé à toute allure un short en jean et son T-shirt jaune vif pour aller au collège afin d'avoir un peu de temps pour discuter avec ses meilleurs copains, Antoine, Sarah et Aminata. C'était censé être une journée tout à fait ordinaire. [...] »

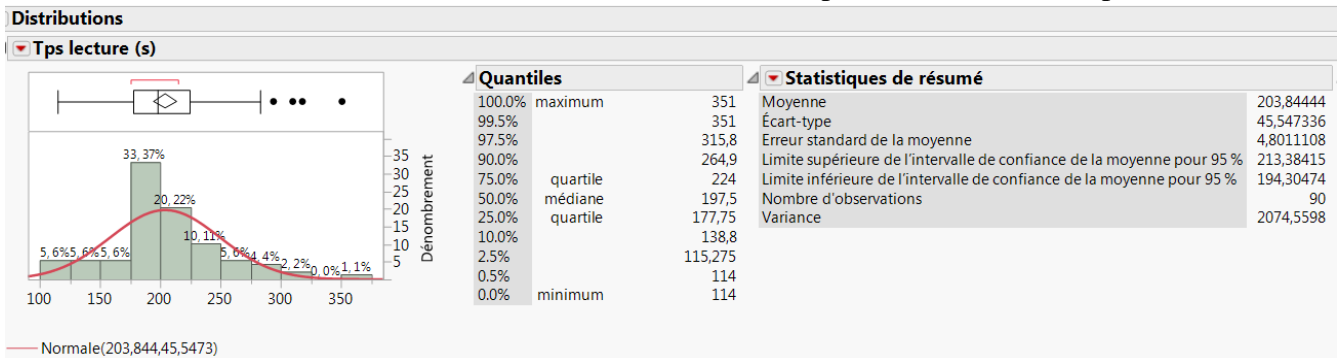
2. Extrait du texte « L'apprentie sorcière »

« Elle était, comme souvent, étendue sur son lit en mezzanine, entourée de coussins multicolores, un livre entre les mains. Elle avait les cheveux noirs et raides comme des baguettes. Elle les avait attachés avec une barrette car la chaleur se faisait sentir en cette soirée estivale. Depuis le CM1, elle était fascinée par le monde des sorciers [...] »

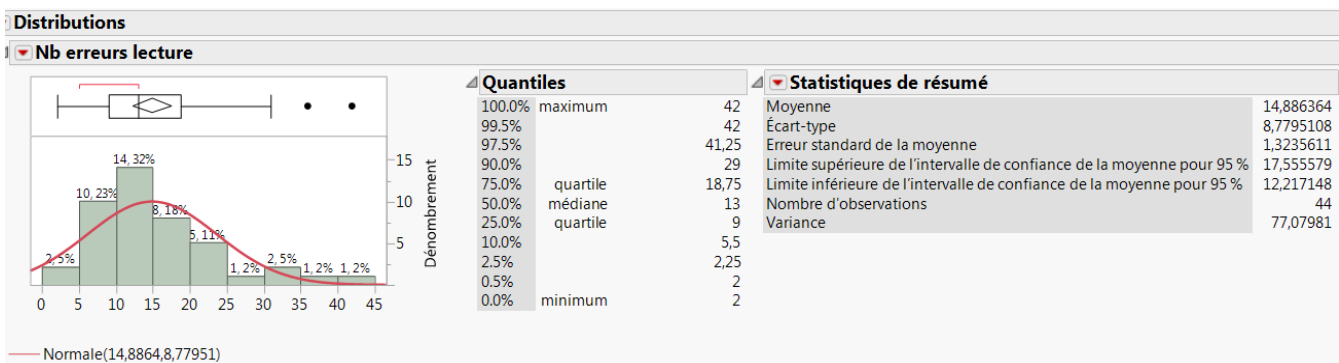
ANNEXE E – DONNÉES NORMATIVES ISSUES DE L'ÉTALONNAGE DES ÉPREUVES DE LECTURE « LA STAR DU RAP » ET « L'APPRENTIE SORCIÈRE »

• Données normatives issues de l'étalonnage de l'épreuve de lecture « La star du rap »

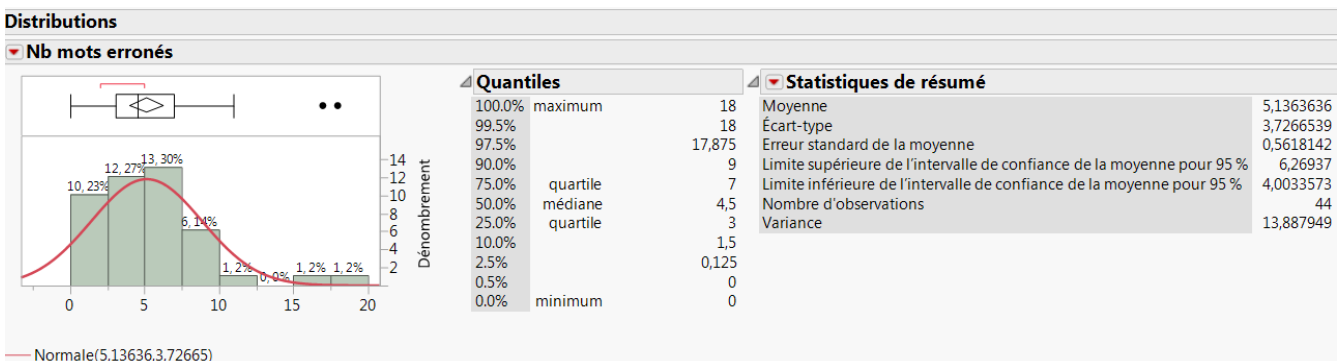
1) Distribution des données : vitesse de lecture en secondes, épreuve « La star du rap »



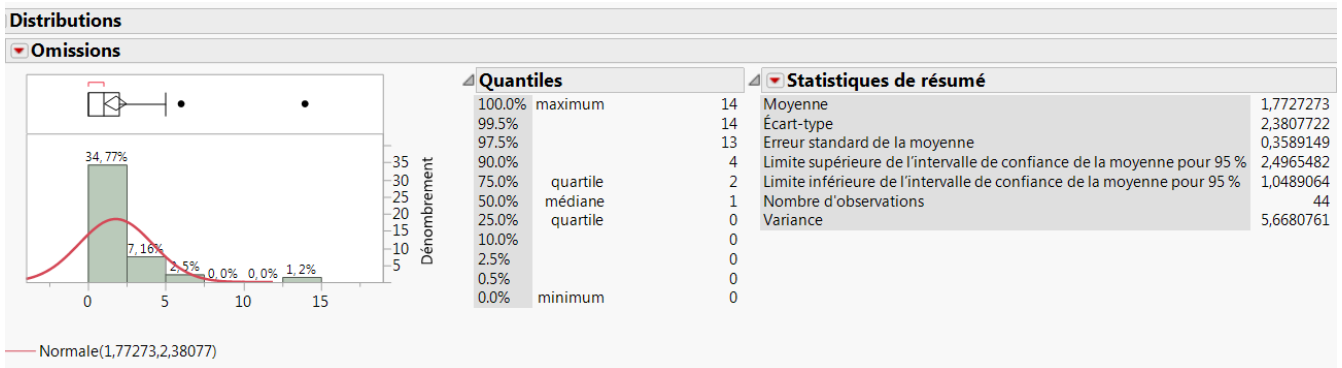
2) Distribution des données : nombre total d'erreurs, lecture oralisée « La star du rap »



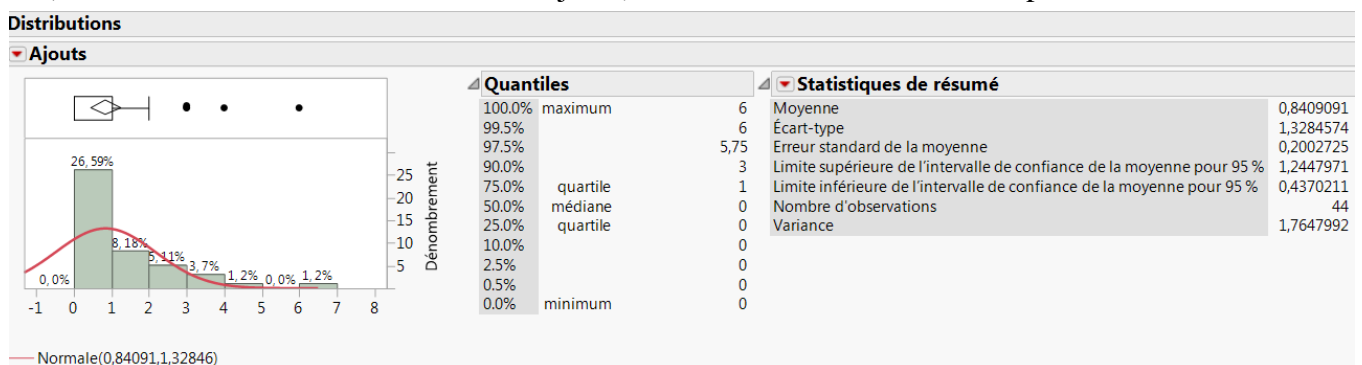
3) Distribution des données : nombre de mots erronés, lecture oralisée « La star du rap »



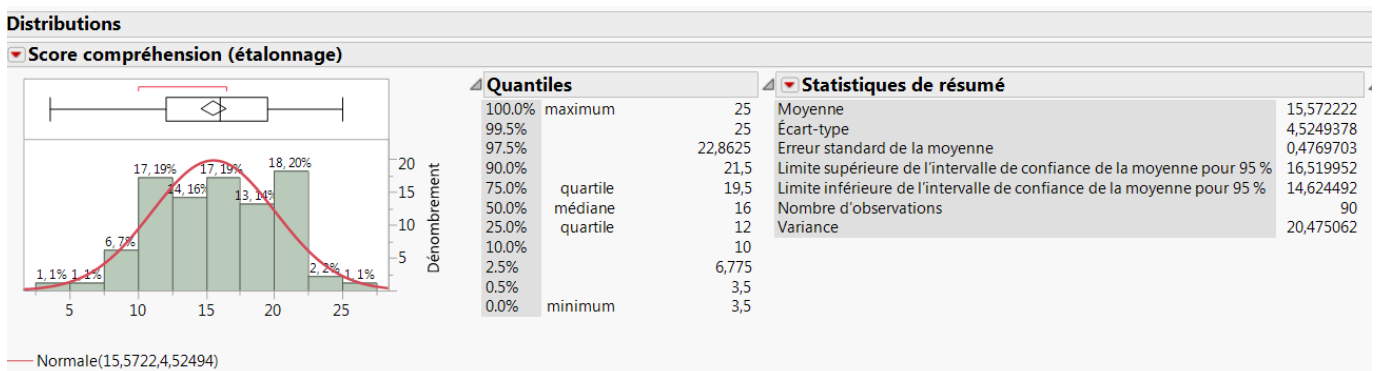
4) Distribution des données : nombre d'omissions, lecture oralisée « La star du rap »



5) Distribution des données : nombre d'ajouts, lecture oralisée « La star du rap »

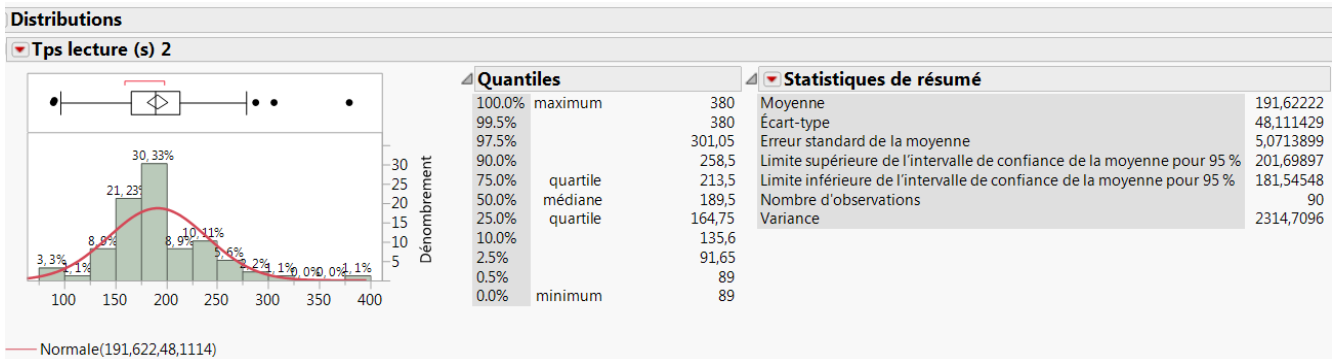


6) Distribution des données : score de compréhension de lecture sur 28, épreuve « La star du rap »

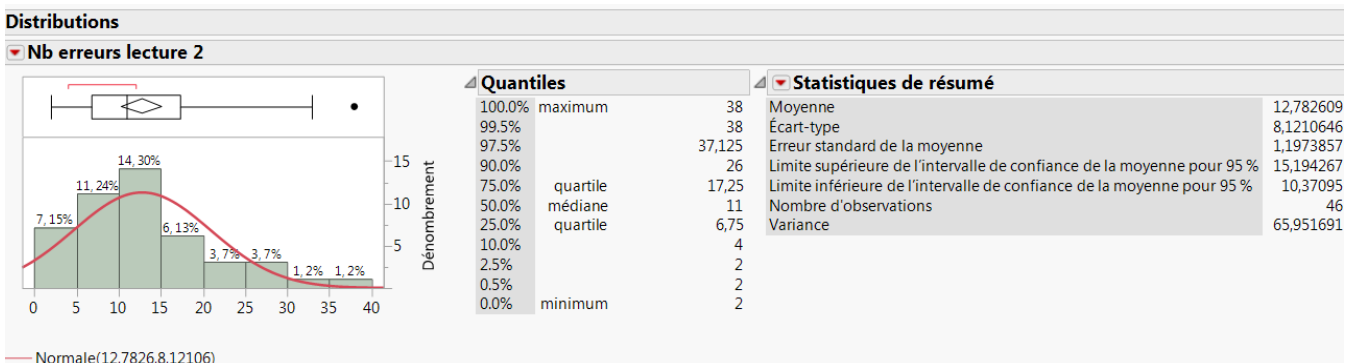


• Données normatives issues de l'étalonnage de l'épreuve de lecture « L'apprentie sorcière »

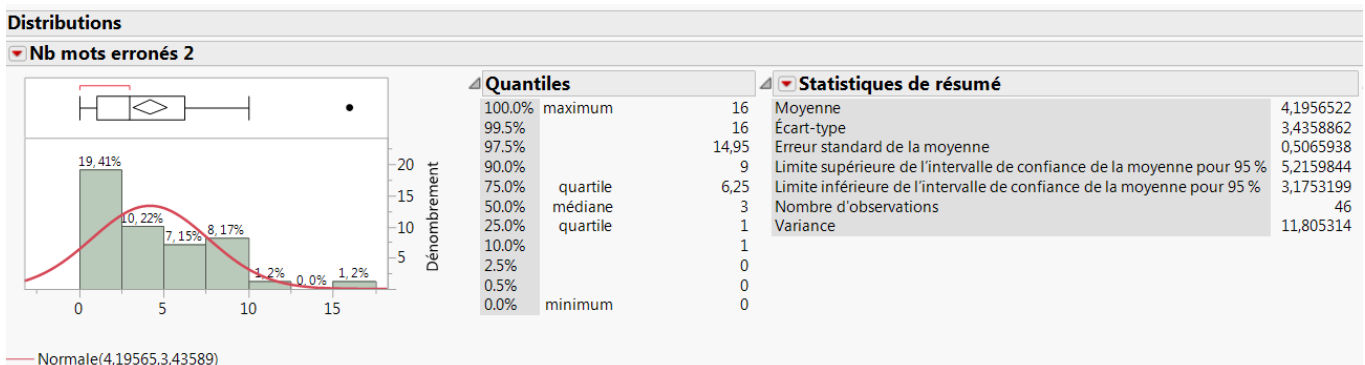
1) Distribution des données : vitesse de lecture en secondes, épreuve « L'apprentie sorcière »



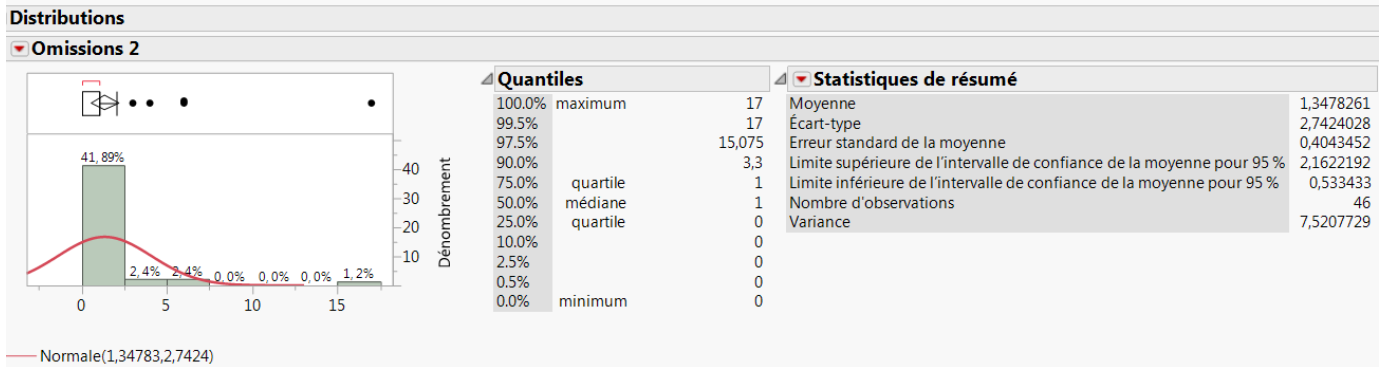
2) Distribution des données : nombre total d'erreurs, lecture oralisée « L'apprentie sorcière »



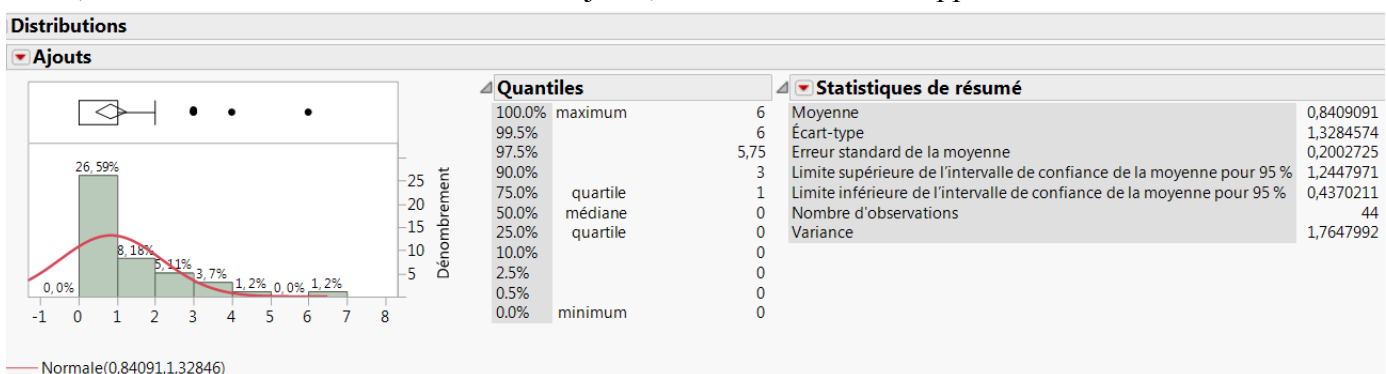
3) Distribution des données : nombre de mots erronés, lecture oralisée « L'apprentie sorcière »



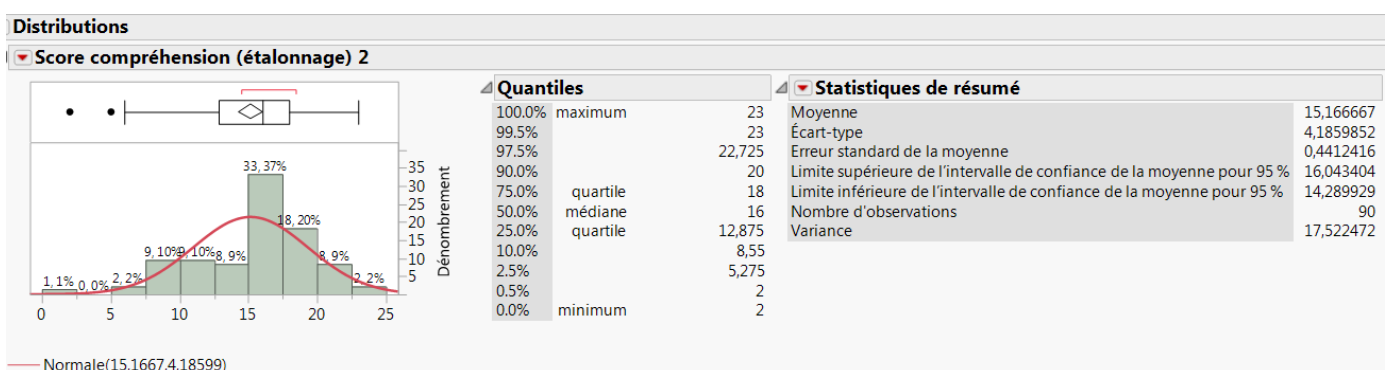
4) Distribution des données : nombre d'omissions, lecture oralisée « L'apprentie sorcière »



5) Distribution des données : nombre d'ajouts, lecture oralisée « L'apprentie sorcière »



6) Distribution des données : score de compréhension de lecture sur 28, épreuve « L'apprentie sorcière »



Effet de la modalité de lecture sur la compréhension en sixième et cinquième

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à étudier dans quelle mesure la modalité de lecture influence la compréhension de collégiens scolarisés en classes de sixième et cinquième. Dans cette perspective, nous avons demandé à 92 élèves, répartis dans deux collèges et constituant notre groupe de référence, de lire deux textes de manière alternée, l'un en modalité oralisée et l'autre en modalité silencieuse, suivis de questions évaluant la compréhension. Nous avons vérifié la cohérence des deux épreuves de lecture et leur utilité pour une réévaluation à distance. Également, nous avons vérifié leur validité en référence à des outils d'évaluation orthophonique existants. L'analyse des données recueillies n'a pas mis en évidence d'effet de la modalité de lecture sur la compréhension, pour les élèves de sixième et cinquième et concernant les deux épreuves de lecture. L'analyse des corrélations a montré que les deux épreuves de lecture donnent des résultats équivalents quant à la vitesse de lecture, le nombre d'erreurs en lecture et le score de compréhension. D'autre part, ces deux épreuves ont montré des résultats corrélés et comparables aux épreuves de référence, ce qui atteste leur validité. Par conséquent, même si l'analyse qualitative a montré que certains remaniements restent à faire, ces deux épreuves peuvent donc légitimement cohabiter dans un outil de dépistage.

Mots-clés : lecture oralisée – lecture silencieuse – compréhension écrite – 6^{ème} – 5^{ème}

ABSTRACT

This research aims to study to what extent the reading mode may affect reading comprehension in 6th and 7th grade students. With this in mind, 92 students, from two schools constituting our reference group, read a first text aloud then another silently and finally answered comprehension questions. We checked the consistency of the answers to the two reading tests and investigated how they could be used for further evaluation. Moreover, we checked their validity in reference to current speech therapy tests. Data analysis highlights no effect of the reading mode on comprehension in 6th and 7th graders as far as the two reading tests are concerned. The correlation analysis demonstrates that the two reading tests lead to equivalent results in terms of reading speed, the amount of reading mistakes and comprehension score. These two reading tests furthermore show correlated and similar results to the reference tests, so their validity is confirmed. Therefore, even if the qualitative analysis showed that some modifications still remain to be done, these two tests may be both integrated in a screening test.

Keywords : oral reading – silent reading – reading comprehension – 6th grade – 7th grade

Nombre de pages du mémoire : 60 et 9 pages d'annexes

Nombre de références bibliographiques : 83